

LES BULLETINS SCOLAIRES NE SERVENT-ILS QU'À ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ?

Contribution à l'analyse des fonctions didactique et pédagogique des appréciations

Bernard SARRAZY

Laboratoire DAEST
Didactique et Anthropologie des Enseignements des Sciences et Techniques
Université Victor Segalen - Bordeaux 2
3 ter place de la Victoire – 33076 BORDEAUX Cedex
E-mail : Bernard.Sarrazy@sc-educ.u-bordeaux2.fr

Résumé

L'auteur se propose d'examiner ce que les professeurs donnent à voir dans les appréciations qu'ils portent sur les bulletins scolaires, sorte de face publique de l'évaluation, du fonctionnement privé de leur pratique d'enseignement. Après avoir caractérisé, par analyse de leur contenu, divers types d'appréciations, l'auteur montre que, au-delà d'une simple évaluation des compétences ou du curriculum formel, cet instrument remplit aussi une fonction « didactico-pédagogique » dans la négociation des règles du curriculum caché et des formes du travail scolaire.

Mots-clés Bulletins scolaires – Évaluation – Curriculum caché – Représentations

Summary

Are school reports used only to assess pupils' competence ?

A contribution towards the analysis concerning the didactical and pedagogical functions of assessments.

The author proposes to examine what teachers show in the assessments they write on school reports, a kind of public appearance with regard to the evaluation, of the private functioning of their teaching practice. After a characterisation of different types of assessments by the means of a content analysis, the author shows that, beyond a simple evaluation of competence or of formal curriculum, this instrument maintains a "didactical-pedagogical" function in the negotiation of the rules of the hidden curriculum and the forms of school working.

Key words : school reports – assessment – hidden curriculum - representations

1. INTRODUCTION

Les questions des relations familles-écoles et d'évaluation des compétences des élèves sont aujourd'hui des questions vives. Notre ambition n'est pas ici de les traiter mais plus modestement d'étudier un instrument qui relie ces trois pôles : le bulletin scolaire. Le but de cette recherche sera de comprendre ce qui se joue à travers ce que les professeurs donnent à voir, publiquement, du fonctionnement didactique dans les appréciations qu'ils portent sur les bulletins scolaires de leurs élèves. Cette étude se déclinera en deux grands types d'interrogations : 1) Quelles représentations des élèves émergent des divers jugements, injonctions... portés par les professeurs selon leurs niveaux scolaires ? 2) Quelles raisons didactiques (liées à leurs pratiques de l'enseignement) ou pédagogiques (liées à une idéologie scolaire) peuvent expliquer l'origine de ces représentations ?

2. EVALUATION CHIFFREE – APPRECIATION : UN ESPACE DE NEGOCIATION DES EXIGENCES CURRILAIRES FORMELLES ET CACHEES

L'appréciation n'est-elle qu'un pâle commentaire des notes ? Certainement pas. Le simple exemple qui suit en témoigne. Nous avons reporté ci-après les appréciations de trois élèves d'une même classe ; ils ne diffèrent entre eux ni par leur moyenne, ni par la distribution de leurs notes dans les diverses disciplines évaluées. Pour chacun de ces trois élèves, nous indiquons la moyenne (m) sur l'ensemble des disciplines estimée par leur professeur, et celles que ces élèves ont obtenues aux *Tests d'acquisitions scolaires* (Benat, 1982) en mathématique (TASm, sur 10) et en français (TASf, sur 10) :

Elodie ($m = 14.5$ TASm = 10 TASf = 8)* Après un passage à vide, Elodie s'est bien ressaisie. Elle a redressé la pente dans le bon sens. Il faut encore améliorer les maths.

Alain ($m = 14.1$ TASm = 9 TASf = 7) Alain n'obtient des résultats que très moyens. Il n'est pas encore assez sérieux. Il faut arriver à mieux.

Kati ($m = 14.3$ TASm = 8 TASf = 8) C'est vraiment regrettable mais Kati ne pense qu'à s'amuser, à faire rire les autres, à se rendre intéressante. Elle pourrait être une bonne élève, mais il lui faut changer d'attitude.

(*) Distribution des notes de la classe $N-m = 13.7$; $\sigma = 2.58$; $Md = 14.0$

Manifestement ces trois élèves ne diffèrent pas au plan des critères objectifs de ce qu'on, appelle communément la « réussite scolaire » : leurs scores leur affectent une position quasi analogue dans le groupe. En revanche, leurs appréciations diffèrent fortement.

Pour le professeur, le bon élève n'est pas seulement celui qui réussit : les remarques adressées à Kati, ou à Alain, en témoignent. Kati fait /rire les autres/ et c'est /vraiment regrettable/ note son professeur ! Mais si les scores de Kati et d'Elodie sont quasiment analogues au plan scolaire, leur score socio-affectif diffèrent fortement – l'examen du sociogramme montre une forte indifférence de la classe à l'égard de Kati. Ne pourrait-on pas voir dans son intention de provoquer le rire de ses pairs un moyen de relever son « capital social » voire amical ? C'est, à tout le moins, une hypothèse raisonnable compatible avec ce que P. Woods (1990, 30) désigne par « stratégies du fil du rasoir » par lesquelles les élèves cherchent à maintenir un équilibre, parfois fragile, entre deux logiques contradictoires : une logique scolaire (bien travailler à l'école) et une logique psychosociale, ou plus simplement amicale, faire rire les copains pour se faire aimer d'eux. Par ailleurs, peut-on imaginer que le professeur est entièrement dupe des raisons du comportement de Kati ? N'est-il pas, lui aussi, sur le fil du rasoir en voulant réguler sa conduite sans pour autant faire fi, totalement, de ses résultats scolaires, somme toute, honorables ?

Ce simple exemple, quasi trivial, suffit à montrer que la fonction du bulletin scolaire ne saurait se réduire à une seule information aux familles qui se résumerait à la simple juxtaposition d'une note et d'un commentaire strictement descriptif, souvent laconique. D'autres comptes semblent aussi s'y régler.

Le bulletin n'est pas seulement un instrument de l'évaluation du curriculum effectif ; il évalue aussi la distance aux exigences du curriculum caché (Stubbs, 1983 ; Perrenoud, 1984, 1994) c'est-à-dire « [aux] valeurs tacites et [aux] attitudes que chaque élève doit adopter s'il veut réussir à l'école [...] Ces valeurs sont transmises aux élèves, mais rarement d'une façon explicite, par le contenu de ce que disent les enseignants » (Stubbs, *id.*, 89).

Le couple « note, appréciation », dont les termes sont réciproquement irréductibles, serait donc pédagogiquement fonctionnel en tant qu'il crée une marge d'incertitude, entre les deux

termes qu'il réunit, par et dans laquelle l'enseignant peut énoncer subrepticement, comme en voix off, ses espérances insatisfaites, implicites et néanmoins attendues, à travers des figures telles que l'ambiguïté, la nuance, l'injonction ou le conseil avec leur cortège de sous-entendus... bref autant de jeux de langage que les élèves, et leurs parents, devront apprendre à décoder.

2.1. Les fonctions des appréciations : le point de vue des élèves

Les appréciations expriment *autre chose* qu'un simple reflet objectif, ou commentaire du travail ou des résultats de l'élève. Affirmer, par exemple, que tel élève ne réussit pas en mathématiques est une chose ; attribuer, publiquement, cet échec à un manque d'intérêt ou à de l'indiscipline en est une autre¹.

Aussi, l'appréciation peut être conçue comme l'un des leviers de négociation des règles du curriculum caché ; les maîtres ne s'en privent d'ailleurs pas, ils peuvent, au quotidien, s'en servir comme un moyen de « marchander la bonne volonté » des élèves, pour reprendre ici l'expression de Perrenoud (1984, 239) :

Christine est en train de m'expliquer les raisons pour lesquelles sa maîtresse a commis une injustice à l'égard de Céline, l'une de ces meilleurs copines :
Céline disait à la maîtresse qu'elle apprenait seulement quand il y avait contrôle et une fois, il y a eu contrôle surprise... Tom, il avait veillé jusqu'au soir et il n'avait pas appris la leçon, il se doutait pas qu'il y aurait un contrôle et après il s'était fait piéger ; la maîtresse, **elle l'avait pas compté le contrôle** [pour Tom]

Les élèves ne s'y trompent pas et savent fort bien que le maître ne dit pas toujours tout mais que ce qu'il peut observer ou retenir de ses attentes déçues se condenseront tôt ou tard dans une appréciation :

(Yoann) La maîtresse, **elle fait comme si elle voyait pas mais elle doit voir et après elle doit le mettre sur un carnet**. Elle passe et elle voit ceux qui s'amusent et ceux qui travaillent... Elle doit mettre des notes dans un cahier spécial et le montrer au maître de l'année prochaine par exemple...

(Edith) [me raconte un épisode d'un travail de groupe dans lequel certains enfants refusaient de participer] **Il s'en rend compte le maître mais ça il le garde pour lui, certainement qu'il va mettre en appréciation qu'ils sont pas attentifs** qu'ils laissent faire les autres pour travailler.

(Guy) *Comment expliques-tu que parfois deux élèves aient tout juste et qu'ils n'aient pas la même appréciation ?* Parce que la maîtresse elle sait... celui qui a fait le travail avec ses parents... parce qu'il a dû mettre d'autres choses, des trucs qu'on avait pas étudiés alors, elle a vu que c'est les parents qui l'avaient aidé.

Certains élèves, beaucoup plus rares, font preuve d'une clairvoyance didactique assez extraordinaire, même surprenante, quant aux exigences implicites du professeur et sur la manière dont elles se traduisent dans les appréciations :

Julie – Quand le maître pose une question sur un grand texte par exemple, qu'on avait appris, il faut répondre qu'un *petit détail* [insistance] et il y a des enfants qui répondent tout le morceau du texte parce qu'ils ont appris bêtement, sans rien comprendre ; donc, ils sont pas capables de répondre à un détail [...] mais si on met exactement le détail que le maître voulait, il voit alors qu'on a bien compris.
– *Dans ce cas, il mettra une meilleure note à celui qui ne mettra que le détail ?*

(Julie) Peut-être... mais je ne pense pas parce qu'il aura quand même répondu à la question et que les autres enfants trouveront que c'est injuste de lui mettre une mauvaise note, une moins bonne...

– *Mais alors quelle sera la différence ?*

Julie – **Le maître, il le saura, il le garde pour le mettre après en appréciation tandis que celui qui aura mis un gros paquet de texte il lui mettra qu'il apprend ses leçons bêtement en appréciation... il le voit ça dans les contrôles...**

2.2. Ses enjeux pragmatiques pour les élèves

L'appréciation a d'autant plus de poids dans la négociation du contrat qu'elle mobilise, pour beaucoup d'élèves, un fort enjeu pragmatique : punitions ou récompenses des parents, considération, ou moqueries, du maître, des pairs... Donnons-en quelques exemples :

(Céline). Mes parents, ils me punissent, ils me privent de télé ou des trucs comme ça
(David) Des fois ça crie, des fois je suis puni, des fois elle me confisque des jouets...
la télé, c'est pas ce qui me passionne le plus, donc pas ça... (Martine) Ils me punissent avec l'argent de poche au lieu d'avoir 15 francs j'ai l'argent de la note, par exemple : j'ai 10 j'ai 10 francs.

Certains parents ont des réactions plus nuancées, plus souples et souvent en liaison avec le motif de l'appréciation :

(Jean) en maths... j'ai eu un onze et demi ça n'allait pas très très bien. Alors elle m'a fait réviser tout... tout apprendre par cœur ! (Pierre) Ils disent que j'ai pas étudié. Alors, il faut que je révise tout, que je reprenne tout ce que j'ai fait dans le contrôle.

2.3. Commentaires

Ces quelques extraits témoignent non seulement de l'importance accordée par les élèves aux appréciations de leur professeur eu égard aux enjeux qu'elles peuvent engendrer mais aussi d'une reconnaissance de leur légitimité. Leur fonction semble également bien identifiée, du moins par certains, qui, nous l'avons vu, ont montré une remarquable lucidité quant à l'importance de l'observance des règles mobilisées dans le curriculum caché.

Mais tous les élèves ne sont pas également préparés à décoder ces attentes ; cette inégalité manifeste entre élèves semble s'ériger en limite, difficilement franchissable, à l'égalisation des chances. Cette limite ne saurait, selon nous, se réduire ni par une pédagogie de l'explicite, comme le souhaite Lahire (1997), ni par un enseignement d'un savoir-être comme le soutient De Ketele (1986, 185) eu égard à l'impossibilité formelle, pour le professeur, de dire comment doivent être compris, *hic et nunc*, les non-dits de ses dires sans tomber du même coup, dans les apories subséquentes au caractère récursif de ses explications, repoussant ainsi et toujours plus loin les nécessaires implicats mobilisés dans ses nouvelles explicitations (cf. Sarrazy, 1995).

3. LA METHODE DE RECHERCHE

Notre étude a porté sur 167 bulletins scolaires de 7 classes de l'école élémentaire, recueillis à la fin du premier trimestre. Ces écrits présentent une relative unité de présentation : une note chiffrée, ou « lettrée », sur une échelle de cinq points le plus souvent pondérée par l'adjonction d'un « + » ou d'un « - », et une appréciation. C'est à ce texte que nous nous intéresserons ici.

La méthode de recueil des données que nous avons choisie se distingue volontairement de celle utilisées par Gilly (1986, 77) ou Schubauer-Léoni (1986, 69) : questionnaire fermé pour le premier, dont il estime d'ailleurs que ce n'est pas la meilleure façon « d'atteindre les aspects les plus fonctionnels des représentations sociales dans l'appréhension d'autrui » (*id.*) ; rédaction par l'enseignant d'appréciations individuelles sur les résultats en mathématiques, pour la seconde. En effet, il était important pour notre étude d'exploiter des écrits qui remplissaient *effectivement* une fonction sociale authentique.

Méthode et étapes de l'analyse

Une première phase a consisté à découper chaque unité d'appréciation en unité minimale de signification : ces unités pouvant être un simple mot /paresseux/, /désordonné/, /intéressé/..., un syntagme /beaucoup de sérieux/, /trop rapide/... ou enfin une phrase /je suis satisfait de son comportement/, /s'investit pleinement dans le travail scolaire/.

Ce n'est que dans un second temps que nous avons procédé à une analyse thématique, sur les quelques 1300 items inventoriés à l'étape précédente qui nous a conduit à dégager des « noyaux de sens » (Bardin, 1980, 105) par regroupement synonymiques selon une méthode d'agrégation hiérarchique ascendante.

La troisième, et dernière étape, a consisté en une classification analogique par repérage des items qui pouvaient être agrégés dans une même classe thématique – conformément aux 5 principes établis par Bardin (*id.*, 121).

Nous avons ainsi abouti à quatre grandes classes d'appréciation divisées, elles-mêmes, en sous-classes que nous présentons ci-après.

Catégorie 1 (codée C1) : Appréciations relatives aux résultats ou au travail de l'élève

Ne relèvent de cette catégorie que les appréciations qui portent sur le travail ou les résultats² de l'élève indépendamment des jugements relatifs aux qualités qui en seraient à l'origine.

Cette première catégorie se subdivise en 8 sous-classes :

1. *L'excellence* : /excellents résultats/, /résultats remarquables/...
2. *Très bons résultats* : /trimestre très satisfaisant/, /très bien/...
3. *Bons résultats* : /trimestre satisfaisant/, /bons résultats/, /bien/...
4. *Assez bons résultats* : /assez bien/, /ensemble moyen/...
5. *Résultats insuffisants ou très insuffisants* : /ensemble faible/, /résultats quasiment nuls/...
6. *Travaille mais ne réussit pas* : /du sérieux dans l'étude des leçons... mais résultats insuffisants/
7. *Evaluation positive du travail dans la durée* : /de gros progrès/, /travail régulier/...
8. *Evaluation négative du travail dans la durée* : /résultats en baisse/, /irrégulier /...

Catégorie 2 (C2) : Appréciations relatives à une « morale scolaire »

1. *Plutôt positives* : /a envie de réussir/, /bonne volonté/, /bonne participation/, /s'investit pleinement dans le travail scolaire/...
2. *Plutôt négatives* : /paresseux/, /pas appliqué/, /bavarde/, /n'écoute pas/, /s'amuse/...

Catégorie 3 (C3) : Jugements invoquant des qualités psychologiques

1. *Plutôt positives* : /esprit vif/, /ses compétences le place dans le peloton de tête/, /grandes facilités/, /sûr de lui/...
2. *Plutôt négatives* : /manque de maturité/, /manque de réflexion, de raisonnement /, /trop passif/, /pas assez attentif/...

Catégorie 4 (C4) : Injonctions ou conseils du type « Pour réussir, tu dois... »

1. *Travailler plus* : /doit travailler pendant les vacances/, /doit étudier ses leçons/, /doit beaucoup lire à la maison/, /doit faire une dictée à la maison tous les soirs/...
2. *Changer ton comportement* : /participer davantage/, /être plus sérieux/, /moins bavarder/...
3. *Persévérer* : /il faut continuer les efforts/, /ne pas se décourager/...

Remarque : On pourrait penser que d'une part, les sous-classes 1 et 2 de la quatrième catégorie (C4) et d'autre part les catégories 2 et 3 se recouvrent partiellement. Ce n'est pas le cas. C2 et C3 concernent des appréciations à caractère catégorique c'est-à-dire celles qui ne correspondent qu'à des assertions qui se présentent comme « descriptives » : /il possède de grandes facilités/, /il n'écoute pas/...) alors que celles de C4 contiennent une dimension injonctive (/devrait être attentif/...). Autrement dit, la différence majeure réside dans le caractère absolu des jugements de C3 et C4 qui semblent exprimer un état relativement *stable* alors que les injonctions ou les conseils regroupés en C4 sous-entendent que cet état est *temporaire* et donc améliorable.

4. RESULTATS ET ANALYSES

4.1. Les types d'appréciations

La quantité d'appréciations est significativement variable selon le niveau scolaire des élèves (Tab. 1 ci-après³) : les professeurs sont plus prolixes pour les bons élèves (environ 1,5 fois plus que pour les autres), moins bavards à l'égard des plus faibles et les fréquences d'appréciations des moyens se trouvent être en position... moyenne !

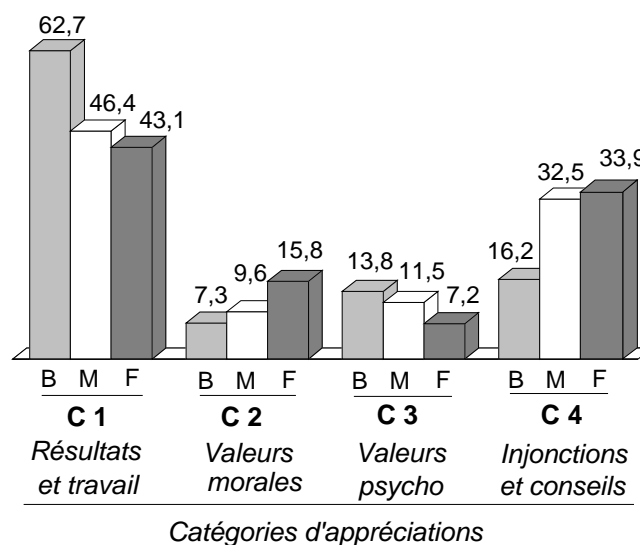
Tableau 1 – Quantité d'appréciations et niveau scolaire des élèves – Test du Khi²

C1	C2	C3	C4
Travail, résultats	Valeurs morales	Valeurs psychologiques	Injonctions, conseils
13,94 ***	70,88 ***	2,24	20,47 ***

Comment se distribuent les appréciations ?

La figure 1, ci-dessous, représente la distribution des appréciations selon les catégories thématiques précédemment définies pour chacun des trois niveaux scolaires (« B » Bons ; « M » Moyens ; « F » Faibles)⁴. On doit lire, par exemple, 33.9 % des appréciations adressées à des élèves faibles concernent des recommandations (conseils ou injonctions).

Figure 1 — Répartition des appréciations selon les niveaux scolaires pour chacune des catégories d'appréciations (C1, C2, C3 et C4)



Sur l'ensemble de l'échantillon, la moitié d'entre elles (49,9 %) sont relatives aux résultats et travail de l'élève ; l'autre moitié concerne les attributions psychologiques, morales ou des recommandations. Viennent ensuite les recommandations : travailler plus, changer de comportement et persévérer. Cette catégorie d'appréciations (C4) concerne principalement les élèves faibles et moyens pour lesquels les maîtres portent environ deux fois plus d'appréciations que pour les bons élèves (Khi-deux, s., p. < .001).

Les attributions morales et psychologiques s'observent à parts égales – respectivement 11.2 % et 10.9 % sur l'ensemble : les secondes (attributs psychologiques) sont plus souvent adressées aux bons élèves alors que les premières (valeurs morales) se rapportent davantage aux plus faibles.

Commentaire

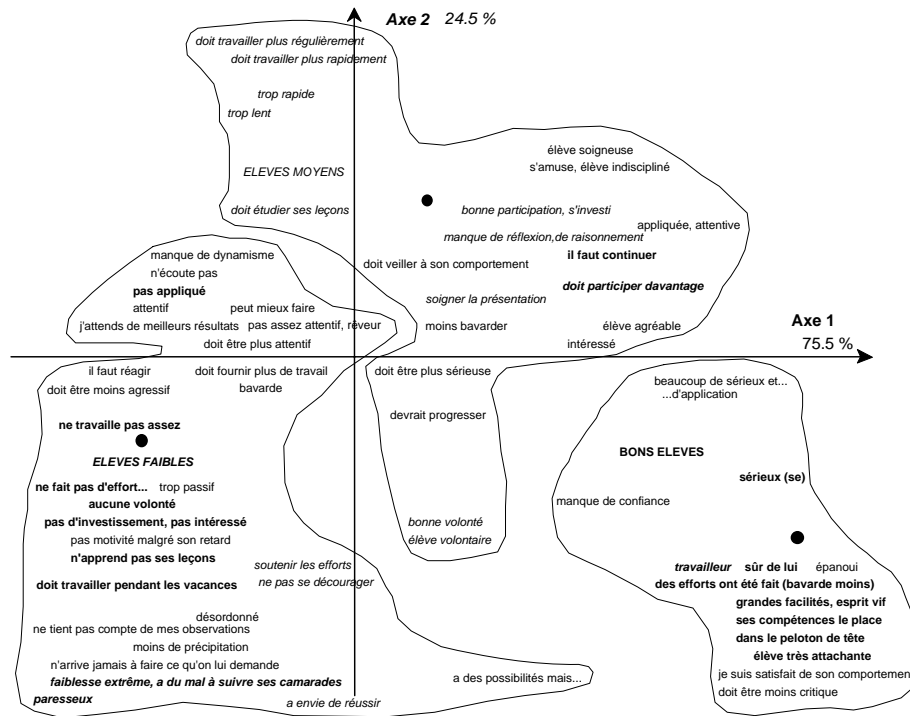
Pour moitié, les appréciations commentent le travail ou les résultats des élèves ; l'autre moitié, est plus intéressante, car plus informative, puisqu'elle ne redouble pas l'évaluation chiffrée. Elle viserait à justifier, en référence à des raisons morales ou psychologiques, les résultats des élèves ou bien à suggérer, avec plus ou moins de fermeté, des recommandations pour améliorer les résultats des élèves.

Comment les maîtres distribuent-ils ces types d'appréciations (C2, C3 et C4) selon les niveaux des élèves ? Quelles représentations des élèves, selon leur niveau, émergent des ces attributions ? Telles sont les questions que nous nous proposons d'examiner maintenant.

5. RECOMMANDATIONS, ATTRIBUTIONS MORALES ET PSYCHOLOGIQUES SELON LE NIVEAU SCOLAIRE

La matrice des fréquences absolues sur laquelle nous avons réalisé notre analyse est composée des trois types d'élèves (bons, moyens et faibles) décrits par les 61 variables correspondantes aux 3 catégories thématiques (C2, C3 et C4). Cette matrice a été soumise à une analyse factorielle des correspondances (AFC). Nous présentons dans la figure 2 ci-après le plan principal de cette analyse :

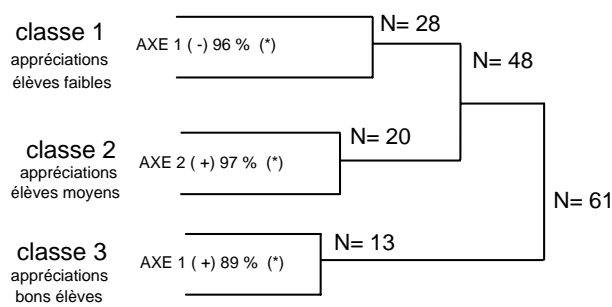
Figure 2 – Représentation graphique des 61 variables (items des catégories C2, C3 et C4) et des 3 niveaux scolaires sur le plan factoriel 1-2 de l’AFC.



Les items en gras sont ceux dont les contributions sont les plus élevées (ctr>1.6) sur le 1er axe et ayant une bonne représentation sur cet axe (cos² >.50)
 Les items en italique sont ceux dont les contributions sont les plus élevées sur le 2ème axe (ctr>1.6) et ayant une bonne représentation sur cet axe (cos² >.50)
 ● : projection des centres de gravité des classes sur le plan principal (les classes ayant été obtenues par une classification hiérarchique ascendante).

Une classification hiérarchique ascendante, réalisée sur les coordonnées des 61 variables sur le plan principal de l’AFC, nous a permis de compléter ces résultats en précisant le sens que nous pouvions accorder aux proximités « individus – variables »⁵. Trois classes ont été ainsi obtenues :

FIGURE 3 - Dendrogramme de la CHA des 61 variables : valeurs morales, psychologiques et injonctions – représentation de l’arbre après troncation en 3 classes.



(*) pour chaque classe est indiquée la part la plus importante de la contribution apportée par les axes à la constitution des classes.
Variance inter/ total = .79

Ces trois classes correspondent à chacun des 3 niveaux scolaires. Eu égard à la qualité du rapport « variance inter / total » (.79) d’une part, et d’autre part, à l’importante contribution des axes aux classes (voir fig. 3) et enfin à la proximité de la projection du centre de gravité de ces classes avec celle des individus (fig. 2), nous pouvons admettre, avec une confortable certitude, la validité de cette classification : les appréciations ainsi classées sont bien représentatives de chacun des trois niveaux scolaires.

Analyses de ces résultats⁶

Le premier axe fait apparaître une franche opposition entre les bons élèves et les élèves faibles.

Aux élèves faibles sont associées des appréciations soulignant des écarts aux règles exigées par une « morale scolaire » : *paresseux, n'apprend pas les leçons, pas intéressé, pas d'investissement, ne travaille pas assez, ne fait pas d'effort, aucune volonté de mieux faire, attend que le temps passe, pas assez d'effort, manque de sérieux, pas appliqué*. Plus rares sont les attributions de type « psychologique » : *difficultés pour suivre les camarades, faiblesse extrême, excessivement faible* et, curieusement, on peut observer l'absence de recommandation ; une seule injonction apparaît : *travailler pendant les vacances*.

A l'opposé, les bons élèves. Ils sont avant tout *sérieux* (item fort représentatif puisqu'il contribue, à lui seul, l'explication de 16.0 % de l'inertie de cet axe – $\cos^2 = .96$) ; *très attachant(e), appliqué(e), attentive, consciencieux(se), travailleur* et *sûr de lui*. Parmi les bons élèves se trouvent aussi ceux qui font *des efforts* ; ou encore ceux qui réussissent *malgré une discrétion trop marquée en classe* et *doivent*, en conséquence, *participer davantage*. La *participation* semble revêtir une importance particulière sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

Remarque : L'ensemble de ces variables expliquent 76,9 % de l'inertie de ce premier axe ; la qualité de leurs représentations y est excellente ($\cos^2 > .83$ dans 60% des cas et n'est jamais inférieur à .60).

En résumé l'axe 1 est celui des exigences morales : à l'école, l'élève ne doit pas être paresseux ; il convient d'y être sérieux c'est-à-dire de travailler consciencieusement, de s'intéresser à tout en s'investissant pleinement, en étant très attentif et surtout en participant activement. Ces conditions sembleraient nécessaires (mais certainement pas suffisantes) pour devenir un élève « attachant ». Telles sont les vertus morales qu'exigent les maîtres pour le bon exercice du métier d'écolier.

Les dimensions psychologique et injonctive apparaissent sur l'axe 2. Elles sont associées aux élèves moyens. Rares sont les jugements absolus ou catégoriques : l'élève moyen est trop ou trop peu : *trop lent* ou *trop rapide*. Il *manque de patience, de réflexion ou de raisonnement dans les problèmes*. Il fait des efforts et satisfait ainsi aux règles de la morale scolaire : *bonne participation*, il *s'investit* mais tout ceci semble ne pas suffire : il *doit*, en effet, *travailler plus régulièrement* ou *plus rapidement*, il *doit étudier les leçons* et *apprendre à étudier régulièrement, en profondeur (lire à la maison, par exemple, et faire tous les soirs une petite dictée)*. Il *doit s'appliquer, soigner la présentation de son travail*, et surtout *participer davantage* !

L'élève moyen est celui à qui on s'adresse à l'impératif. Les appréciations sont, en effet, très majoritairement injonctives, et s'opposent ainsi aux jugements plus normatifs que l'on trouve sur le pôle négatif de cet axe : il *a envie de réussir* et manifeste de la *bonne volonté* ; il est *paresseux*, ou au contraire, *travailleur* et *volontaire*. On comprend alors qu'on lui recommande de *continuer, de soutenir ses efforts* ou de *ne pas se décourager*. Bref, comme le pointe Charlier (1986, 110) on « récompense l'élève selon ses mérites. ».

6. SYNTHÈSE : DES BULLETINS IDEALTYPIQUES

6.1. Profil type d'un bulletin d'élève faible

L'élève faible est un élève scolairement immoral. Les appréciations qui lui sont destinées réfèrent en large part aux valeurs morales – ils représentent plus de 60% des items les plus discriminants. Le « faible » apparaît comme un paresseux : il n'apprend pas ses leçons et ne fait pas ses devoirs. Non seulement il ne travaille pas, ou pas assez, mais il manque aussi de volonté. Outre le fait qu'il soit désordonné, il ne s'investit pas, ce qui témoigne de son désintéressement. Ces jugements sont, une fois sur deux environ, accompagnés d'attributs psychologiques, comme pour justifier ces jugements, parfois très fermes, comme *faiblesse extrême*. Aussi surprenant que cela puisse paraître, on ne lui demande pas de participer davantage alors qu'on lui reproche par ailleurs de ne pas s'investir. Tout semble se passer comme s'il était inutile de lui adresser des conseils pour améliorer sa situation scolaire. Nous verrons ultérieurement que cette contradiction n'est qu'apparente et peut trouver une explication autre qu'un effet de « sectarisme didactique ». Les quelques conseils qu'on leur adresse sont très évasifs : on leur demande de réagir, de faire des efforts, de ne pas se décourager... mais sans autres explications. Bref, ces recommandations manquent d'opérationnalité contrairement à celles qui sont adressées aux élèves moyens.

6.2. Profil type d'un bulletin d'un élève moyen

L'élève moyen est encouragé et conseillé mais rarement évalué, sinon par défaut. L'élève moyen est un *phromimos* (au sens d'Aristote) : il est *entre* le trop ou le trop peu. Mais sa marge d'oscillation est étroite ; c'est un élève régulièrement irrégulier. On lui adresse conseils, pour améliorer son comportement scolaire, et encouragement (« persévérer »). Contrairement à ce que nous avons observé pour les élèves faibles, les conseils sont ici explicites, le premier d'entre eux est un mot d'ordre quasi unanime chez les professeurs : il faut participer ! Nous y reviendrons. Les recommandations se présentent souvent comme des prescriptions quasi-médicales : « Tous les soirs une petite dictée et lire beaucoup à la maison ». La quasi absence de référence aux valeurs morales ou psychologiques les distingue fortement des appréciations destinées aux plus faibles. Les quelques appréciations qui réfèrent à ces valeurs sont le plus souvent accompagnées d'une réserve : « élève appliqué (attentif, volontaire, soigneux...) *mais* trop rapide (trop lent...) ». »

« Quelques qualités + réserve + conseils » telle est l'ossature type de son bulletin.

Tout se passe comme si les maîtres, incertains de leur réussite, ne voulaient pas prendre le risque d'établir, publiquement du moins, un pronostic : ils leur demandent toujours de faire mieux, de progresser en se conformant aux exigences prescrites qui, en retour, doivent être probablement interprétées comme des insuffisances. Bref, le flou et la nuance sont doublement fonctionnels : pédagogiquement d'abord, en tant qu'ils laissent croire ou alimentent chez l'élève un espoir de réussite ; socialement protecteurs pour le professeur ensuite, qui, eu égard à la faible prévisibilité qu'il a du devenir scolaire de ce type d'élève, s'accorde ainsi une marge de manœuvre pour éventuellement se rétracter derrière ces nuances, face à d'éventuels reproches dans le cas où l'élève ne réussirait pas, contrairement à ce qu'il aurait explicitement pu prévoir.

6.3. Profil type d'un bulletin pour un bon élève

Le bon élève est sans nul doute un élève sérieux⁷. Travailleur et sûr de lui, il a de grandes facilités, un esprit vif et ses nombreuses compétences justifient son excellence scolaire, ce qui semble justifier, pour certains, l'attachement qu'on leur porte⁸. Cette excellence serait le fait d'une virtuosité naturelle, propres aux héritiers (Bourdieu, Passeron, 1985), et non, le résultat

d'un travail sérieux. Ne voit-on d'ailleurs pas, parfois, « Bons résultats mais élève trop scolaire » ? Rares, car probablement superflues, sont les recommandations qu'on leur adresse ; lorsque c'est le cas, elles renvoient au comportement scolaire : il faudrait moins bavarder, soigner la présentation ou participer davantage – le plus souvent, d'ailleurs, on les gratifie d'avoir fait des efforts en ce sens. Notons cependant que ce qui est considéré comme déviant chez l'élève faible (bavardage, présentation non soignée) prend ici le sens d'une coquetterie scolaire par laquelle le bon élève exerce son « droit à l'écart », pour reprendre ici l'expression de Verret (1975) — qui avait bien montré que c'était chez les étudiants des classes supérieures qu'on relevait « les plus hauts indices d'irrégularité et d'infraction scolaires (dans les limites compatibles pourtant avec le succès) » (*id.*, 746).

7. LA PARTICIPATION, UNE NECESSITE DIDACTIQUE

Nous l'avons vu, les appréciations relatives à la participation sont les plus fréquentes⁹ : on reproche à l'élève de ne pas participer, on l'y invite ou on le lui conseille et on le gratifie lorsqu'il le fait. Le plus souvent ces invitations sont adressées aux élèves moyens, plus rarement aux bons élèves, mais quasiment jamais aux élèves faibles.

Comment peut s'expliquer cette demande, régulière et insistante, des professeurs ?

Lorsqu'on les interroge, les professeurs déclarent très souvent qu'ils ne *font pas de leçon* ; le terme même de *leçon* est d'ailleurs considéré avec un certain mépris, sinon un certain détachement. Leurs élèves doivent être actifs et *découvrir* seuls les connaissances qu'ils cherchent à leur enseigner. Mais la plupart des situations d'enseignement que nous avons observées (14 leçons d'une heure) ne permettent que très rarement à leurs élèves d'évaluer par eux-mêmes la validité de leurs décisions. Dans ces conditions, l'élève ne peut apprendre *seul* ; le professeur se trouve ainsi *obligé* d'enseigner – au sens classique du terme. Or, cette obligation vient souvent à l'encontre de son idéologie scolaire (épistémologie implicite, convictions pédagogiques...). On comprend dès lors, dans un tel contexte, l'importance de la participation des élèves pour réduire, à tout le moins atténuer, cet antagonisme.

En effet, les nombreuses recherches sur la question des interactions maître-élèves¹⁰, mais aussi nos propres observations nous conduisent à considérer la participation comme la contribution que doivent apporter *certains* élèves, à *certains* moments, au déroulement de la leçon du professeur (Gumperz, *id.*, 119). Si le professeur se charge d'écrire seul la partition, il ne saurait, en revanche, l'interpréter en solo ; sans la participation des élèves, le professeur ne pourrait pas enseigner :

Enseignant 7 – Comment j'enseigne ?... C'est surtout une participation active des élèves comme vous avez pu en juger. C'est pas un débit au tableau, c'est associer les élèves à la démarche, les faire chercher, les faire participer, les associer à la réflexion, et quand cela est possible, qu'ils découvrent eux-mêmes la solution au problème qui est proposé. C'est pas toujours possible, il y a des moments où il faut les mettre sur la voie mais en gros c'est ça, c'est-à-dire une participation active des élèves, c'est comme ça que je vois l'enseignement.

Enseignant 4 – Ils ont été longs à comprendre... le passage de ce que eux voulaient faire à ce que moi je voulais... Bon, avec une classe comme j'ai cette année, en principe ça va plus vite... Mais cette fois, j'ai fini quasiment par imposer, on n'a pas trouvé... j'ai pas pu trouver dans ce qu'ils m'ont dit quelque chose qui me permette d'aller plus vite. D'habitude j'arrive à *piocher* il y a toujours quelqu'un qui est proche de là où je veux aller.

Piocher la bonne réponse ou celle qui s'en rapproche le plus puis la recadrer, au plein sens de Goffman (1991), par *effet Jourdain* (reformulation d'une réponse triviale), ou par *effet Topaze* (usage, par exemple, d'une prosodie particulière dans la reprise d'une réponse)¹¹ telles pourraient se décrire, sans aucune malveillance à leur égard, les pratiques d'enseignement des professeurs. On comprend dès lors que leurs décisions didactiques soient davantage orientées par les fins qu'ils se sont fixés (*faire leur leçon*) que par l'apprentissage effectif de leurs élèves. Pour surprenante que paraisse cette affirmation, elle n'en est pas pour autant dénuée de fondement : un certain nombre de travaux la corroborent, comme ceux de D'Amour (1988) par exemple. Il montre le faible intérêt que les professeurs accordent au contenu cognitif des réponses de leurs élèves, en revanche, comme nous l'avons montré par ailleurs (Sarrazy, 1996), ces réponses lui sont didactiquement vitales car elles leur permettent de continuer, par piochages et recadrages successifs, à décliner le texte qu'il avait initialement prévu même si, comme le remarque Jackson (*in* Dunkin, 1986, 52) : « l'enseignant espère que cette participation aboutira à des changements bénéfiques chez les élèves, mais l'apprentissage est, dans ce sens, un sous-produit ou un but secondaire, et non l'objet dont le maître se soucie le plus directement. »

Les professeurs n'en sont pas entièrement dupes comme en témoignent les extraits d'entretiens présentés ci-après :

Enseignant 1 – Je me pose pas la question de savoir s'ils ont appris [rire]. Moi je n'ai qu'un critère : les enfants ont-ils ou non travaillé suffisamment... mais je ne me demande jamais « ont-ils réussi ? »

Enseignant 7 – Mon évaluation se fonde la plupart du temps sur le... comment dirais-je... sur la richesse du dialogue qui se fait c'est-à-dire je vois si les gamins accrochent et s'ils participent ou pas. C'est surtout là qu'on le voit.

Enseignant 4 – *Non satisfait de sa leçon, ce professeur me confiera* : Je pensais, quand même, que ça passerait mieux ! En plus j'ai une bonne classe cette année. Qu'est-ce que ça aurait été si j'avais eu la classe d'il y a deux ans... personne ne répondait !

Bref, une leçon qui « marche » est une leçon dans laquelle les élèves ont participé, dans laquelle « les élèves ont été *actifs* ! ». Non seulement ils ont contribué à l'exécution de la partition mais aussi ils ont manifesté, par cette adhésion, leur intérêt, feint ou non – là n'est pas la question. L'essentiel est de participer ! D'ailleurs, les élèves ne s'y trompent pas, ils ne sont pas entièrement dupes de l'importance que le professeur accorde à la participation et des bénéfices qu'ils peuvent en retirer :

Adeline, résultats faibles classe 5 – *Que doit-on faire pour bien comprendre et bien réussir à l'école ?* On écoute attentivement le maître et on lève le doigt pour poser beaucoup de questions parce qu'on dit que quand on pose beaucoup de questions c'est qu'on est intéressé ; on dit aussi que quand on pose beaucoup de questions on est intelligent... y'en a qui deviennent intelligents comme ça !

Nous pouvons maintenant mieux comprendre la place importante occupée par la participation dans les appréciations que les professeurs adressent aux élèves moyens mais aussi les raisons de son absence dans les bulletins des plus faibles dont la participation n'est pas vraiment souhaitée. Et il ne s'agit pas là d'une question éthique. Répétons-le, la participation est didactiquement fonctionnelle et elle est finement réglée¹². Celle d'un bon élève forclôt souvent le débat ; les bons élèves sont d'ailleurs davantage sollicités en fin de séquence, et on les enjoint à se taire, en début de leçon, car ils démasquent trop tôt le coupable et, le suspense disparu, la pièce n'a plus d'intérêt ; au contraire, celle d'un faible le dilue, brouille les pistes

et entraîne le professeur sur des sentiers périlleux et trop éloignés de sa route ; avec les moyens, il peut contrôler le flux, il distille finement ses apports, par le jeu subtil où il distribue à sa guise les questions – réponses - recadrages et par lequel il maintient son cap. Voici la dure loi de l'économie didactique : permettre au plus grand nombre d'élèves de s'approprier des connaissances dans un temps nécessairement limité. Bon nombre de jeunes professeurs que nous avons eu l'occasion d'observer ont beaucoup de peine à incorporer cette « législation » dans leur pratique. Par un souci éthique, certes noble et légitime, ils s'engagent dans des interactions interminables, souvent duelles, avec des élèves faibles et s'égarant, et avec eux, le reste de la classe, dans les nombreux et sinueux méandres de leurs lacunes. N'en déplaise aux théoriciens de la différenciation ou aux prosélytes de l'expertise, la gestion du temps didactique ne saurait s'apprendre à partir des modèles de l'enseignant expert (Tochon, 1993) qui planifie, gère les flux... Cet apprentissage suppose, selon nous, de ne jamais désespérer, contre toute évidence, d'une équité idéale dans la distribution des biens symboliques mais aussi, et paradoxalement, de faire le deuil de sa non-réalisation, toujours renouvelée, et l'oubli de la souffrance liée à l'abandon nécessaire de certains élèves dans l'aventure de l'apprendre. Celui qui ne verrait plus l'élève, mais seulement l'enfant ne pourrait plus enseigner par la paralysie engendrée par l'exigence éthique de n'en retarder aucun pour faire progresser certains. Ce n'est pas sans un certain « détachement » professionnel que cet enseignant me confiait :

Enseignant 3 – La classe on peut la partager en trois groupes : un groupe de cinq ou six : ceux-là ils ne posent pas de problèmes, ils font ça d'instinct, et puis il y en a cinq ou six qui... et puis il y a le ventre mou, ceux qui ont besoin. Ceux-là peut-être qu'une troisième séance ne serait pas inutile, disons pour consolider... je ne sais pas ce qu'ils vont faire tout à l'heure [au post test] Si vous voulez pour le premier groupe une séance aurait suffit, pour le deuxième groupe peut-être qu'on aurait pu faire trois séances, et pour le groupe des cinq ou six qui sont en échec eh bien je sais pas combien il faudrait de séances...

Le cas de Rosa, remarquablement rapporté par Mc Dermott (1976), illustre parfaitement le phénomène que nous voulons ici décrire :

Rosa est une fillette de cours préparatoire, qui, malgré son faible niveau en lecture, n'a aucune interaction didactique avec sa maîtresse. Pourtant Rosa semble solliciter son « tour de lecture » en levant régulièrement son doigt. D'un autre côté, la maîtresse *veut* lui apprendre à lire. Mc Dermott montre très finement comment se construit et se réalise, par des interactions non-verbales d'une extrême finesse, un ajustement réciproque, une connivence, que j'appellerai « didactique », entre l'enseignante d'un côté, qui ne souhaite pas, au fond d'elle, pour des raisons profondément didactiques, interroger la fillette mais sans créer les conditions de cet aveu pédagogiquement déchirant ; et d'un autre côté, Rosa qui lui fournit les moyens de le faire en levant le doigt, par exemple, alors que la maîtresse vient justement de solliciter un autre élève !

8. CONCLUSION : POUR UNE PRAXEOLOGIE DU DETOUR

La participation à ses règles ; les anthropologues de l'éducation l'ont bien montré — Gumperz, 1993 ; Mc Dermott, 1977 ; Philips, 1971 ; Woods, 1990 pour n'en citer ici que quelques-uns. Si les règles qui semblent la gouverner sont dicibles, la manière de se mettre en règle ne l'est pas (Wittgenstein, 1961 ; Coulon, 1993 ; Bourdieu, 1984b) n'en déplaise à Charlot (1997), De Ketele (1986) ou encore à Lahire (1997) qui déclarait récemment :

Une de mes convictions pédagogiques est que plus les enseignants (des instituteurs aux professeurs d'Universités) explicitent leurs exigences ainsi que les moyens concrets pour y arriver et plus ils donnent la possibilité à ceux qui ne partagent pas les implicites culturels par leur milieu familial de s'approprier les savoirs scolaires. L'enseignant doit alors avoir pour

objectif de transmettre *explicitement* mais aussi *pratiquement* les techniques matérielles et intellectuelles les plus infimes, les plus ordinaires qui permettent aux élèves de construire leurs savoirs.

Ne devons-nous pas voir dans cette volonté de modifier les pratiques à partir de ce que l'on peut en voir et en dire du point de vue scolastique, une manifestation de l'erreur épistémocentrique comme la désigne Bourdieu (1997) ? Nous le pensons. C'est une chose d'interpréter les échecs de certains élèves comme l'effet d'une incapacité à décoder les implicats toujours mobilisés dans une situation d'enseignement¹³, c'en est une autre de considérer que l'explicitation de ces implicats permettrait de les éviter.

Entre le *trop* et le *trop peu* la marge est étroite. L'excellence scolaire se manifeste aussi dans le savoir-se-taire « le silence de certains, nous dit Bourdieu, (1984, 99), n'est que de l'intérêt bien compris ». Autrement dit, « participer » n'est jamais un mot d'ordre qui contiendrait un sens absolu, *in abstracto*, mais dévoile sa véritable valeur dans le *hic et nunc* des situations à la fois toujours répétées et toujours nouvelles. L'incommensurabilité des conditions qui semblent régler l'idonéité de son usage force à un silence, parfois difficilement retenu, souvent amer, qui pour obligé qu'il soit, n'éradique pas pour autant l'espoir d'un changement. En matière d'enseignement, les voies les plus raisonnables sont rarement les plus directes ; le détour, par l'étude des conditions de la diffusion des savoirs qu'opère la didactique pourrait, selon nous, contribuer à ce changement : « Tu ne peux tirer sur la graine pour la faire sortir du sol, nous dit Wittgenstein (1984, 58). Tout ce que tu peux faire est de lui fournir chaleur, humidité et lumière : alors il faudra qu'elle croisse. »

9. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET M. (1988). — Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. **Les Sciences de L'Éducation pour l'ère nouvelle**, n° 4-5, 65-94.
- ALTET M. (1994 a). — Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 107, 123-139.
- ALTET M. (1994b). — **La formation professionnelle des enseignants** : analyse des pratiques et situations pédagogiques. Paris : PUF, 264 p.
- ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1994). — **Les pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Étude exploratoire**. Rapport de recherche. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Les dossiers d'Éducation et formation, 205 p.
- BARDIN L. (1980). — **L'analyse de contenu**. Paris : PUF.
- BAYER E. et al. (1979). — Essai d'analyse de la participation des élèves en classe hétérogène. **Revue Française de Pédagogie**. n° 49, 45-61.
- BENAT M.T. (1982). — **Test d'acquisitions scolaires CE2 - CM 1 - CM 2**. Paris : Edition du centre de psychologie appliquée.
- BOURDIEU P. (1984a). — **Questions de sociologie**. Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1984b). — **Le sens pratique**. Paris : Les Editions de Minuit, 474 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1985). — **Les héritiers** : les étudiants et la culture, Paris : Les Éditions de Minuit, 189 p.
- BOURDIEU P. (1997). — **Méditations pascaliennes**. Paris : Seuil. 316 p. coll. Liber.
- BOUROCHE J.-M., SAPORTA G. (1989). — **L'analyse des données**. Paris : PUF.

- BRESSOUX P. (1990). — Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : Quel impact sur les élèves de CP ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 93, 17-26.
- BROSSARD M. (1992). — Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. **Enfance**, t. 46, n° 4, 189-200.
- BROUSSEAU G. (1998). — **Théorie des situations didactiques**. Grenoble : La pensée sauvage. 395 p.
- CHARLOT B. (1997) — **Du rapport au savoir**. Éléments pour une théorie. Paris : Economica, 112 p., Anthropos.
- CHANDON J.-L., PINSON S. (1981). — **Analyse typologique : théories et applications**. Paris : Masson.
- CHARLIER E. (1986). — L'effet des représentations psycho-sociales sur l'évaluation. In J.-M. De Ketele (ed.) **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?** Bruxelles : De Boeck.
- COULON A. (1993). — **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF, 238 p.
- D'AMOUR P. (1988). — A quoi servent les réponses des enfants ? Évaluation des réponses d'enfants de 6-7 ans en mathématique. **Journal européen de psychologie de l'éducation**, n° spécial HS, 73-74.
- DE KETELE J.-M. (1986). — L'évaluation du savoir-être. In J.-M. De Ketele (ed.) **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?** Bruxelles : De Boeck, 178-208.
- DUNKIN M. J. (1986). — Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. CRAHAY, D. LAFONTAINE (dir.). **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor, 39-80.
- GILLY M. (1986). — L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In J.-M. DE KETELE (ed.). **L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?** Bruxelles : De Boeck. 71-90.
- GOFFMAN E. (1991). — **Les cadres de l'expérience**. Paris : Les Editions de Minuit. 573 p., 1974., coll. Le sens commun.
- GUMPERZ J. (1989). — **Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle**. Paris : Les Editions de Minuit, 185 p.
- LAHIRE B. (1997). — Démocratisation, formes scolaires et techniques intellectuelles. **Actes du colloque « Défendre et Transformer l'École pour tous »**. Marseille. 3-4-5 octobre 1997. CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille, 12 p.
- MARCHIVE A., SARRAZY B. (2000). — Approche anthropo-didactique des interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. **Actes du Colloque Didactique des disciplines et formation des enseignants : Approche anthropologique Aix-Marseille Février 2000** (à paraître).
- Mc DERMOTT R.P. (1976). — **Kids make sense : An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom**. Unpublished Ph. D. Standford University, Anthropology Department.
- Mc DERMOTT R.P. (1977). — Social relations as contexts for learning. **Harvard Educational Review**. vol. 47, n° 2, 198-213.

- PERRENOUD P. (1986). — **La fabrication de l'excellence scolaire** : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève : Droz, 326 p.
- PERRENOUD P. (1994). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris : ESF, 207 p.
- PHILIPS S. (1972). — Participant structures and communicative competence : warm springs children in community and classroom. In C. Cazden, V. John and D. Hymes (eds). **Functions of language in the classroom**. New York : Teachers College Press, 370-394.
- SARRAZY B. (1994). — Peut-on formaliser les procédures de résolution des problèmes d'arithmétique à l'école élémentaire ? **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**. n° 3, 31-54.
- SARRAZY B. (1995). — Le contrat didactique. **Revue Française de Pédagogie**. 112, 85-118.
- SARRAZY B. (1996). — **La sensibilité au contrat didactique** : Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois. Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux 2. s/d de M. le Pr. Pierre CLANCHÉ. 775 p.
- SARRAZY B. (1997). — Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies méta-cognitives en mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**. 17/2, Grenoble : La Pensée Sauvage, 135-166.
- SARRAZY B. (1998). — Questions de sens : Quelques réflexions à propos de l'usage de théories psychologiques dans l'enseignement des mathématiques. Conférence **Actes du XXVème Colloque des Professeurs de Mathématiques chargés de la Formation des maîtres**, « Evolution de l'enseignement des mathématiques et de la Formation des maîtres », Loctudy les 11, 12 et 13 mai 1998, COPIRELEM, 1998.
- SARRAZY B. (2000). — Rapport au savoir ou rapports aux situations ? : Peut-on parler d'un « rapport à la multiplication ? Colloque Réseau Francophone de recherche en éducation et en formation « *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation* » Toulouse, les 28 et 29 octobre 1998, (à paraître).
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986). — **Maître-élève-savoir : analyse psycho-sociale du jeu et des enjeux de la relation didactique**. Thèse de Doctorat. Université de Genève.
- SIROTA R. (1988). — **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF, 195 p.
- STUBBS M. (1976). — **Langage spontané, langage élaboré** : parole et différences à l'école élémentaire. Paris : Armand Colin Bourrellet. 111 p.
- TOCHON F. (1993). — **L'enseignant expert**. Paris : Nathan, 256 p., coll. Pédagogies.
- VERRET M. (1975). — **Le temps des études**. T.1 et T.2. [thèse de doctorat. Université de Paris V]. Paris : H. Champion. 837 p.
- WALLER W.W., (1967). — **The Sociology of Teaching**. New York : John Wiley and Sons.
- WOODS P. (1990). — **L'ethnographie de l'école**. [traduit de l'anglais par P. Perthier et Linda Legrand]. Paris : Armand Colin. 175 p. coll. Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.
- WITTGENSTEIN L. (1961). — **Tractatus logico-philosophicus** (Suivi des **Investigations philosophiques**). Paris : Gallimard. 364 p.
- WITTGENSTEIN L. (1984). — **Remarques mêlées**. Mauvezin : TER. 211 p.

ANNEXE

Les nombres indiqués dans la première colonne du tableau 1.a ci-après représentent les fréquences d'appréciations observées pour cent élèves pour une unité d'appréciation par un maître M_i pour une catégorie C_j donnée. Par exemple, nous lirons pour la première cellule : *dans la classe 1, pour cent bons élèves, on observe 48,6 % des appréciations relatives au travail ou aux résultats scolaires*. Les nombres indiqués en seconde colonne (en caractères italiques) ne tiennent pas compte des niveaux scolaires des élèves et portent donc sur l'ensemble des appréciations observées par catégorie pour une classe. Cette matrice est donc composée de ce qu'on appelle généralement les « fréquences lignes » car chaque élément représente le quotient du nombre d'occurrences (n_{ij}) pour un maître M_i pour la catégorie C_j par la somme des occurrences (Σn_{ij}) pour ce même individu. On remarquera donc que le total ligne est égal à 100.

TABLEAU 1.a - Répartition des fréquences lignes des appréciations selon les catégories de jugements par classe et par niveau scolaire (1,2,3)(*)

Enseignant	Catégorie de jugements								
		C1		C2		C3		C4	
E1	1	48,6		17,1		20,0		14,3	
	2	45,5	<i>48,4</i>	10,9	<i>11,2</i>	7,3	9,9	36,3	30,5
	3	51,9		3,7		0,0		44,4	
E2	1	85,7		0,0		0,0		14,3	
	2	38,3	<i>52,0</i>	8,5	3,9	6,4	2,9	46,8	41,2
	3	47,4		0,0		0,0		52,6	
E3	1	66,7		1,4		15,3		16,6	
	2	37,9	<i>48,8</i>	1,7	3,6	24,1	18,7	36,3	29,9
	3	38,9		8,3		16,7		36,1	
E4	1	91,9		1,4		5,4		1,3	
	2	88,9	<i>86,5</i>	1,9	6,0	1,9	2,5	7,3	4,9
	3	76,5		17,6		0,0		5,9	
E5	1	48,8		12,2		17,1		21,9	
	2	34,7	<i>34,7</i>	20,3	25,2	16,9	14,1	28,1	26,0
	3	21,1		42,3		8,5		28,1	
E6	1	37,5		8,8		21,3		32,4	
	2	38,2	<i>35,6</i>	5,9	8,3	5,9	12,8	50,0	43,3
	3	30,8		10,8		13,9		44,5	
E7	1	59,6		10,5		17,5		12,4	
	2	41,0	<i>43,4</i>	18,1	19,9	18,1	15,3	22,8	21,4

	3	34,8		27,8		11,3		26,1	
Ensemble	1	62,7		7,3		13,8		16,2	
	2	46,4	49,9	9,6	11,1	11,5	10,9	32,5	28,1
	3	43,0		15,8		7,2		34,0	

(*) Codage utilisé : 1 : bons élèves, 2 : élèves moyens, 3 : élèves faibles

Nous avons évalué l'hypothèse nulle selon laquelle le nombre d'appréciations portées par catégorie était indépendant du niveau scolaire des élèves. La valeur des χ^2 a été calculée à partir des fréquences absolues observées (les fréquences théoriques ont été obtenues par le produit de la somme des fréquences brutes et de la proportion d'élèves dans le niveau considéré : elles correspondent à la fréquence qui aurait été observée s'il y avait indépendance entre le niveau scolaire des élèves et la quantité d'appréciations). Les résultats sont présentés dans le tableau 1 (*in textu*).

Notes

¹ S'il est en effet rare que les enseignants soient remis en cause par les parents ou les élèves quant à la légitimité de leur évaluation (/résultats insuffisants/), il est en revanche plus probable qu'ils le soient quant à la justification qu'ils en donneront (/bavarde/, /ne travaille pas/...).

² A l'usage, il nous est apparu que les substantifs /travail/ et /résultat/ semblaient être employés de façon synonymique. Aussi, nous avons considéré comme équivalents les items /résultats satisfaisants/ et /travail satisfaisant/. En revanche, nous les avons distingués dans le cas où la différence était explicitement établie par le professeur lui-même comme par exemple : « Travaille mais ne réussit pas » (sous-classe 6) ou encore « Travailler plus » (sous-classe 1 de la classe 4).

³ On trouvera en annexe le tableau détaillé des fréquences d'appréciations pour chacun des 7 professeurs pour les 3 niveaux scolaires (Tableau 1a).

⁴ Le niveau scolaire des élèves a été estimé par application du *Test d'acquisition scolaire en mathématiques* (Benat, 1982). Ces scores ont ensuite été répartis dans trois classes (Bon, Moyen et Faible) correspondant aux indications fournies par les concepteurs de l'épreuve : « Bon » la note (x) au TAS est comprise entre [8 ; 10] ; « Moyen » (MA₂) : x ∈ [5,5 ; 8[; « Faible » (MA₃) : x ∈ [0 ; 5,5[. Ce classement est fortement lié à la distribution réalisée à partir de l'estimation du niveau des élèves par leur propre professeur ($\chi^2 = 43,53$; ddl = 4 ; s. ; p. < .001).

⁵ Nous nous sommes assuré de la faible distorsion au moment de la projection des variables sur ces axes par le calcul de $1/\sqrt{V_k}$ – où V_k représente la valeur propre de l'axe k. Cf. Bouroche, Saporta, 1989 ; Chandon, Pinson, 1981, 209.

⁶ Dans ces analyses, nous ne retiendrons que les variables dont la contribution (notée ctr) est supérieure à 100/61 et pour lesquelles la qualité de la représentation (\cos^2) peut être considérée comme satisfaisante.

⁷ Il contribue à expliquer à lui seul 16% de l'inertie du premier axe (fig. 2). Sur l'ensemble des appréciations des catégories C2 et C3 (valeurs morales et psychologiques), cet item arrive largement en tête avec une fréquence de 32 %.

⁸ Bien qu'indirectement liés à la question scolaire de l'évaluation, nous retrouvons ici, en partie, les observations de Gilly (1986) quant au caractère syncrétique du système d'appréhension de l'élève : un élève jugé positivement sur les facteurs d'instruction le sera aussi sur d'autres plans.

⁹ Sur les 1300 occurrences des 120 items répertoriés sur l'ensemble des 167 bulletins pour les 4 catégories (« Travail, résultats », « Valeurs morales », « Valeurs psychologiques », « Injonctions, conseils »), l'item participation apparaît 57 fois alors que sous l'hypothèse nulle il n'aurait dû apparaître que 10,8 fois.

¹⁰ Waller, 1932 ; Gumperz, 1989 ; Mac Dermott, 1976, 1977 ; Bayer et col., 1979 ; Sirota, 1988 ; Altet, 1988, 1994a, 1994b ; Bressoux, 1990 ; Brossard, 1992 ; Altet et al., 1994.

¹¹ Pour une définition plus précise des effets de contrat, voir Brousseau, 1998.

¹² Nous avons montré par ailleurs (A. Marchive, B. Sarrazy, 2000) qu'au cours de deux leçons de mathématiques (L1 et L2) sur un même thème les professeurs n'interrogent pas les mêmes types d'élèves selon le degré d'avancement de leur leçon : on enregistre une absence de corrélation des formes interactives à l'initiative du professeur : $\rho_{\text{spearman}} = .01$; n.s. Dans des contextes didactiques classiques, pour faire progresser le savoir dans la classe, les professeurs interrogent préférentiellement des élèves faibles, ou moyens afin d'enseigner par une régulation publique de leurs erreurs ; c'est seulement, dans des contextes didactiques « actifs » que les professeurs interrogent de bons élèves, pour des questions difficiles, pour enseigner par des « recadrages » (au sens de Goffman, 1991) successifs de leurs réponses.

¹³ Pour une argumentation plus développée voir B. Sarrazy (1994, 1996, 1997, 2000) et sur les apories sous-tendues par l'usage des métalangages pour résoudre des questions de sens ou de compréhension Wittgenstein (1961), Sarrazy (1995, 1998, 2000).