

RDST

Recherches en didactique des sciences et des technologies

27 | 2023

L'évaluation et l'enseignement des sciences et des technologies

Dossier

Les effets du rapport à l'erreur sur les pratiques évaluatives en STMS

The effects of the relationship to error on evaluation practices in STMS

KHOULOU ABDELLAH CHATTI, YVES LÉAL ET MARIE-FRANCE CARNUS

p. 51-71

Résumés

Français English

Cet article présente une partie d'un travail de recherche sur les pratiques évaluatives en sciences et techniques médico-sociales. Parmi les questions que soulève l'évaluation, le rapport à l'erreur et sa prise en charge par l'enseignant seront abordés ainsi que le processus évaluatif en lien avec la nature des enjeux de savoir. À travers deux constructions de cas en lycée technologique, nous explorons le concept d'erreur et nous tentons d'en esquisser l'influence sur les pratiques évaluatives. L'article s'appuie sur une thèse en cours en didactique clinique des sciences et techniques médico-sociales (STMS).

This article presents part of a research project on evaluation practices in the medical and social sciences. Among the questions raised by evaluation, the relationship to error and its handling by the teacher will be addressed, as well as the evaluation process in relation to the nature of the knowledge issues. Through two case constructions in a technological high school, we explore the concept of error and then we try to outline its influence on evaluation practices. The article is based on a thesis in progress in clinical didactics of medical and social sciences (STMS).



Entrées d'index

Mots-clés : évaluation, erreur, savoir, sujet, didactique, clinique

Keywords: evaluation, error, knowledge, subject, didactics, clinics

Texte intégral

1. Introduction et problématique de recherche

- 1 Des injonctions institutionnelles¹ de plus en plus fortes prônent une transformation des critères d'évaluation au sein de notre système éducatif. Les enseignants tout comme les élèves ont donc été amenés à se familiariser davantage avec des modalités évaluatives nouvelles et pour lesquelles ils n'ont pas été formés.
- 2 L'apparition du contrôle continu au baccalauréat, l'épreuve du grand oral, les épreuves finales et les projets d'évaluation locaux modifient ainsi le rapport à l'évaluation des enseignants et orientent le choix des pratiques pédagogiques et les savoirs disciplinaires (Mothes, 2016). La place de l'évaluation est repensée pour rejoindre le processus d'enseignement-apprentissage et devenir un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation (Gérard, 2013).
- 3 Les recherches en éducation et formation qui sont menées sur l'évaluation n'échappent pas à cette mutation. De nouveaux enjeux, notamment en lien avec la professionnalisation des acteurs de l'éducation (Jorro, 2009), renforcent les exigences en ce qui concerne la conception de l'évaluation.
- 4 Hadji (2019) parle d'un « nouveau modèle » d'évaluation. Il s'agit de l'évaluation à volonté humaniste qu'il définit comme une pratique évaluative associée à une construction du rapport au savoir. De nombreux travaux en didactique clinique interrogent également le rapport à l'évaluation en lien avec le rapport au savoir. Mothes et Carnus (2016) ont montré que le rapport au savoir du « sujet enseignant » est aussi « un rapport à l'intériorité » et par conséquent, l'acte évaluatif ne serait pas uniquement un moyen de « vérification des compétences de l'élève », mais aussi porteur d'enjeux et de tensions qui habitent le sujet.
- 5 Ces travaux ont permis de mettre en évidence la complexité des processus d'évaluation qui influencent les pratiques professionnelles des enseignants. Les modes d'évaluation s'accompagnent aussi d'un certain nombre d'évolutions : qu'il s'agisse du rapport aux objets de savoir, du rapport à l'erreur ou du rapport à l'institution. Chaque enseignant construit ainsi sa propre définition de l'évaluation qui légitime sa pratique (Figari, Remaud & Tourmen, 2014).
- 6 Parmi les questions que soulève l'évaluation, le rapport à l'erreur et sa prise en charge par l'enseignant sont souvent abordés (Favre, 2019). Nous souhaitons ici approfondir ces interrogations, dans une démarche compréhensive, à partir de l'étude de plusieurs cas. Nous proposons pour cela une analyse sous l'angle théorique de la didactique clinique inscrite dans la double filiation de la didactique disciplinaire et de la clinique psychanalytique du sujet. La visée de la recherche consiste à étudier le rapport à l'erreur de deux enseignantes en sciences et techniques médico-sociales (STMS), à travers l'étude de leur déjà-là (Terrisse, 1994 ; Carnus, 2001). Nous nous attacherons également à repérer leur manière de traiter ces erreurs du point de vue didactique et pédagogique. Nous interrogeons ainsi la place de l'erreur dans une discipline telle que les sciences et techniques médico-sociales, une discipline à vocation technologique transposant des savoirs disciplinaires non stabilisés, car toujours en débat, et mobilisant des savoirs méthodologiques davantage stabilisés. Penser le rapport à l'erreur dans le cadre de cette



discipline nous apparaît central. Selon Goltzberg (2013), les sciences humaines adoptent une conception différente des sciences de la nature, la notion d'erreur renvoie à l'existence d'une norme humaine.

- 7 L'objectif est d'apporter un éclaircissement sur le processus évaluatif par le repérage des savoirs évalués et des pratiques évaluatives des enseignants au filtre d'un déjà-là singulier. Ce travail de recherche s'appuie sur une thèse en cours en didactique clinique des sciences et techniques médico-sociales (Abdallah-Chatti, soutenance prévue en 2023). À travers la théorie du sujet *pris dans le didactique*, nous traduisons la position de l'enseignant. Celui-ci reste le seul à pouvoir expliquer les tensions et les divisions auxquelles il est soumis et à livrer les raisons de ses choix pédagogiques et didactiques (Carnus & Terrisse, 2013).

1.1. Rapport à l'erreur et pratiques évaluatives

- 8 Les pratiques évaluatives interrogées par le prisme de la didactique, sont alors étudiées en lien avec les enjeux de savoirs. La place de l'enseignant dans l'acte évaluatif est sous-tendue par une démarche professionnelle, institutionnelle et personnelle de l'évaluation qui rend compte, selon nous, du rapport à l'évaluation des enseignants. Au travers de ce rapport, les choix opérés par les enseignants au regard de ce qu'ils considèrent comme une erreur traduisent l'effet de leur rapport à l'erreur sur leurs décisions didactiques (Abdallah, Carnus & Léal, 2019). Parmi ces décisions didactiques la nature des feedbacks adressés par les enseignants aux élèves ainsi que les savoirs en jeu constituent un angle original pour le repérage et l'analyse du rapport à l'erreur et plus largement du rapport à l'évaluation des enseignants.

- 9 Selon Favre (2019), le rapport à l'erreur se construit à travers le rapport au savoir et le rapport aux autres. Ce rapport est notamment modelé par des valeurs et engage ainsi le sujet concerné.

- 10 Favre considère que le statut attribué à l'erreur est difficilement modifiable par les enseignants. D'après lui, le mode de relation à l'erreur est souvent exprimé par les enseignants à leur insu. L'approche clinique en didactique nous amène à considérer l'erreur comme un « impossible à supporter » chez certains enseignant (Carnus & Terrisse, 2013). Cet outil conceptuel qui influence la prise en charge de l'erreur et en conséquence la manière d'évaluer est un élément résultant du déjà-là expérientiel, intentionnel et conceptuel de l'enseignant.

- 11 En effet, selon le statut attribué à l'erreur, l'enseignant procédera différemment lors de l'élaboration d'un retour d'évaluation à un élève. Nous pouvons distinguer la connotation positive ou négative, la récurrence ou encore la précision des informations fournies (Bosc-Miné, 2014). L'absence de feedback ou rétroaction du professeur peut être également révélatrice du rapport à l'erreur.

- 12 Par ailleurs, en lien avec le processus évaluatif, l'erreur peut être considérée par l'enseignant comme une faute, un bogue, un manque, un besoin ou un obstacle. En fonction du statut attribué à l'erreur, sa prise en charge diffère. Certains travaux en didactique se sont intéressés au statut de l'erreur, notamment ceux d'Astolfi (1997). L'interprétation de l'erreur se construit selon cet auteur à travers trois modèles, le modèle transmissif, le modèle béhavioriste et le modèle constructiviste. Le modèle transmissif confère à l'erreur le statut de « faute » à la charge de l'élève. Le modèle béhavioriste désigne l'erreur en tant que bogue à la charge de l'enseignant. Ce statut pousse l'enseignant à se remettre en question. Il peut avoir une perception plus intime et pénible de l'erreur. Dans les deux cas, l'erreur a un statut négatif, elle est à éviter. Le modèle constructiviste désigne l'erreur comme un obstacle à l'apprentissage. Elle est



considérée comme un indice du processus didactique.

13 Dans ce sens, Brousseau (1989) identifie quatre types d'obstacles :

- L'obstacle ontogénétique est caractéristique d'une étape de développement de l'élève. Ce type d'obstacle est inévitable et apparaît toujours dans le processus d'apprentissage ;
- Les obstacles épistémologiques sont inhérents à l'acquisition de nouveaux savoirs en lien avec les conceptions des apprenants et leurs connaissances antérieures sur les notions étudiées. Selon Brousseau, ils sont inévitables et doivent être pris en compte par l'enseignant dans l'élaboration des stratégies d'enseignement. Ils sont parfois considérés comme une connaissance ou une conception différente de la notion de difficulté ou de « non-connaissance » (Bednarz & Proulx, 2015) ;
- Les obstacles culturels, engendrés par la culture des apprenants ou celle des enseignants. Selon Bednarz et Proulx (2015), les enseignants dans l'interprétation des travaux des élèves, de leurs réponses ou de leurs productions sont amenés à construire une « compréhension » de ce que l'élève veut transmettre. Cette « compréhension » peut être différente d'un enseignant à un autre. Cette variation expliquée par les auteurs comme une résonance à un ancrage culturel professionnel différent, relève de l'obstacle culturel ;
- Les obstacles didactiques, induits par la transposition didactique.

14 *In fine*, selon le modèle pédagogique auquel se réfère plus ou moins consciemment l'enseignant, l'erreur peut être considérée comme un élément à bannir, un symptôme à prendre en charge ou un obstacle à franchir. Dans les trois cas, le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à la dépasser. La prise en charge de l'erreur dans le cadre d'une évaluation sommative peut être observée comme un indicateur d'identification du rapport à l'erreur et à l'évaluation.

1.2. La nature des savoirs en STMS

15 Les enseignants en STMS interviennent principalement dans les filières technologiques, professionnelles et en post bac. Nous avons choisi d'observer les pratiques enseignantes en lycée technologique, notamment la filière de ST2S² où, en analysant les textes officiels, nous remarquons que les savoirs disciplinaires sont de différentes natures. Certains d'entre eux sont stabilisés et non controversés comme les notions en lien avec la méthodologie. Par exemple la démarche de projet abordée en terminale avec des étapes précises dans un cahier de charge connu. En même temps, le programme aborde des savoirs non stabilisés ancrés dans un système de valeurs et d'enjeux sociétaux. Nous y retrouvons des concepts ou notions scientifiques, mais controversés comme les indicateurs en santé publique ou des concepts ou notions qui relèvent du terrain professionnel et social, notamment en lien avec l'actualité sanitaire et sociale. Ces savoirs renvoient à des problèmes sociaux d'actualité souvent porteurs de controverses. Par exemple, l'étude des conditions d'émergence d'un problème social comme les inégalités sociales est étudiée à partir de faits d'actualité.

16 Afin d'explorer davantage ce caractère controversé des notions étudiées par les élèves, nous avons observé la manière dont les textes officiels et les manuels d'accompagnement intègrent l'ensemble des dimensions historiques, scientifiques, sociétales et sociales des concepts étudiés.



Nous avons alors repéré des extraits de texte qui ne sont pas systématiquement à jour. Par exemple, le premier cours en STSS en classe de 1^{re} ST2S invite les élèves à interroger le concept de santé. La définition donnée dans les manuels édités chez

Delagrave et Foucher (Gomel, 2019 ; Capra, 2019) est celle qui figure au sein de la constitution de l'OMS qui date de 1946 « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Il s'agit ici d'une appréhension globale de la santé qui s'est développée à partir de la moitié du XIX^e siècle. D'autres définitions plus récentes apportent pourtant des approches plus ouvertes du concept en intégrant les dimensions socio-économiques et environnementales par exemple la définition de la santé publiée par l'OMS en 1984 dans la charte d'Ottawa.

18 Cet exemple illustre l'apparition d'obstacles de nature didactique, en lien avec une absence d'ouverture conceptuelle de certaines notions. En effet, ce choix réalisé par l'institution peut être restrictif et ainsi peut empêcher l'intégration de la totalité des possibilités de réponse en lien avec le caractère polysémique de certaines notions qui peuvent être porteuses de controverses comme évoqué précédemment.

19 Dans un registre équivalent, nous soulignons également, l'existence d'une approche technologique très mobilisée dans le programme officiel qui rassemble des concepts scientifiques, des données scientifiques et des savoir-faire techniques.

20 Par exemple, la production d'une connaissance autour d'un concept étudié en STSS comme celui de « l'épidémiologie » étudié en classe de première, invite l'élève à intégrer un ensemble de savoirs scientifiques qui permettent à l'élève de décrire l'état de santé d'une population, d'expliquer les causes de pathologie et de comprendre les actions de politique de santé. Un savoir-faire est attendu en fin de séquence. Les élèves devront acquérir les compétences qui leur permettront d'analyser les indicateurs sanitaires, lire une donnée chiffrée ou encore analyser des graphiques.

21 En résumé, les notions étudiées en STSS mobilisent des savoirs stabilisés et des savoirs controversés. Cette hybridation des savoirs invite les enseignants à adopter une démarche de mise en problème dans le processus enseignement-apprentissage-évaluation.

1.3. Les démarches enseignement-évaluation en STMS

22 Selon les textes officiels³ et les pratiques en STMS décrites dans quelques mémoires de master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), nous avons repéré les démarches pédagogiques ainsi que les démarches didactiques préconisées pour les enseignants en STMS.

23 Nous avons remarqué que les savoirs controversés sont mobilisés à partir de « situations problèmes » ou de « remue-méninges ». Cette première approche est souvent proposée pour questionner l'élève sur le sujet abordé ou la notion étudiée.

24 Dans le cadre de son mémoire de master MEEF, Viargues (2019) a mené une expérimentation auprès de deux classes de 1^{re} ST2S. Chaque groupe aborde une notion de cours de façon différente. Le groupe 1 étudie la notion sans la questionner et ensuite la synthèse est réalisée par l'enseignant. Le groupe 2 problématise la notion et il est invité à co-construire la synthèse par le biais de cartes mentales. Les résultats de son étude montrent que l'acquisition des connaissances savantes en lien avec cette notion est mieux réussie dans le groupe 2.

25 Ceci peut être expliqué par la nature des questionnements qui sont souvent une source de débat et qui nécessitent plusieurs possibilités de réponses. Lors de cette phase, les élèves sont incités à douter et à prendre du recul par rapport à leurs croyances et leurs propres connaissances. Les élèves peuvent investir leur propre



définition des notions et des concepts. L'enseignant vient ensuite enrichir le résultat de ce premier travail avec les savoirs visés dans le programme. En général, il s'agit des définitions, des caractéristiques autour des concepts, de la méthodologie et des techniques utilisées en STSS.

26 Nous proposons un deuxième exemple sur la construction des connaissances en STMS en lien avec les conceptions des élèves. Nous avons repéré cet exemple dans les préconisations publiées sous forme de livret d'accompagnement par le rectorat de Grenoble en 2020 à destination des professeurs contractuels en STMS. Ce document oriente les enseignants vers une prise en compte des conceptions des élèves qui sont ancrées dans le réel. D'après cette source, il s'agit du « matériel de base » pour la construction du savoir. Cela amène l'enseignant à proposer des contextes se rapprochant autant que possible du réel. Il est conseillé également de déconstruire ces conceptions afin de les remplacer par des connaissances savantes.

27 Par exemple, pour aborder la diversité des approches de la santé, l'enseignant peut inviter les élèves à interroger le concept de santé, sa relativité au regard d'un contexte réel ou d'une situation problème. La démarche pédagogique de l'enseignant est « engagée selon une approche dynamique prenant appui sur l'analyse de situations problèmes relatives aux faits sanitaires et sociaux »⁴. Elle permet de « donner du sens aux enseignements en les ancrant dans une démarche technologique contextualisée »⁵.

28 Cette illustration traduit le caractère spécifique de la section ST2S, qui permet un croisement de deux champs disciplinaires de la santé publique et de l'intervention sociale à travers une approche multidimensionnelle (sociologique, politique, historique et socio-économique). Cette démarche pédagogique préconisée par les documents officiels⁶ invite l'élève à s'inscrire dans une méthodologie de travail de recherche de vérité tout en restant à distance des opinions et des conceptions personnelles. Cette approche conceptuelle s'inscrit dans le courant des « Sciences-Technologies-Sociétés » où les objets de savoirs relèvent essentiellement des dimensions sociologiques, politiques ou techniques.

29 Pestre (2011) qualifie le champ des études sur les sciences et les techniques par sa particularité d'être vaste et varié. En effet, l'étude des sciences et techniques porte sur les pratiques scientifiques et techniques ainsi que les dispositifs matériels et les technosciences émergentes. Cela peut concerner les espaces physiques et sociaux de production ou encore les pratiques sociales, l'univers économique, les institutions de régulation, la politique et les questions théoriques (Pestre, 2011). Il relève quatre enjeux majeurs concernant ce champ touchant à la légitimité des savoirs : la relation entre les « experts » et les « profanes » ; les tensions qui animent d'un côté, l'autorité hiérarchique qui produit les sciences et d'un autre côté la légitimité plus égalitaire des choix démocratiques.

30 Ainsi, nous pouvons supposer que l'enseignant peut se trouver en quête de légitimation en particulier dans le cadre des questions socialement vives. D'après Legardez et Simonneaux (2006), les questions socialement vives abordent des thématiques et des questions constituées d'une multitude de débats, d'idéologies et de points de vue souvent contradictoires. Elles sont porteuses « d'incertitudes et de divergences » (Legardez & Simonneaux, 2006). Cette quête de légitimation peut contribuer à l'existence des difficultés dans la mise en place du processus évaluatif.

31 Du côté de l'élève, les concepts étudiés en STMS sont souvent traités au regard d'un contexte, d'une étude d'exemple ou d'une situation problème. Au moment de l'évaluation, ce contenu est souvent traité à partir d'un exemple différent souvent non étudié en classe. L'élève est alors confronté à un nouveau contexte non connu, non étudié. Les processus de contextualisation, décontextualisation, transposition (Chevallard, 1985) que vise l'enseignant sont difficilement accessibles aux élèves et font



partie de la part implicite du contrat didactique. Les difficultés rencontrées par les élèves et les erreurs qu'elles entraînent pourraient relever ici d'obstacles épistémologiques.

32 Une particularité de l'enseignement en STMS, la proximité des savoirs enseignés avec l'intime et le social, peut engendrer également des difficultés dans la mise en place de l'évaluation (Rebih, 2017). En effet, selon Rebih la spécificité de la discipline invite l'enseignant en STMS à avoir une nouvelle posture professionnelle axée sur l'analyse d'expérience. Il s'agit d'une réflexion sur la pratique enseignante qui incite le professeur « à se détacher de ses représentations ». Rebih considère que les décisions didactiques et pédagogiques sont rarement neutres. Cette position renvoie aux obstacles culturels (Bednarz & Proulx, 2015) en lien avec la culture professionnelle de l'enseignant. Notre intuition est que l'existence de cet obstacle pourrait générer des erreurs chez les élèves. La didactique clinique apportera un éclairage dans cette approche compréhensive des pratiques enseignantes en STMS.

1.4. La didactique clinique

33 Cette recherche s'inscrit dans l'orientation scientifique de la didactique clinique initiée par Carnus et Terrisse au début des années 2000. À travers la théorie du sujet *pris dans le didactique* (Carnus, 2015) qui intègre la dimension de l'inconscient, le sujet est singulier, divisé et assujéti (Carnus, 2003). Il se débat dans un triple rapport : au(x) savoir(s), à l'épreuve – ici celle de l'évaluation – et à l'institution (Carnus, 2009). Ainsi, nous adoptons le postulat épistémologique de la prise en compte du sujet dans l'analyse de nos données. En effet, l'histoire personnelle et professionnelle du sujet donne à voir ces notions de singularité, d'assujettissement et de division. Il s'agit ici d'une prise en compte du sujet enseignant à travers une analyse qui convoque certains concepts de la didactique et de la psychanalyse.

34 La théorie du sujet *pris dans le didactique* fait émerger l'articulation des dimensions didactiques et cliniques. La ternarité didactique schématise les liens entre le « savoir », « l'épreuve » et « l'institution ». L'élève et l'enseignant maintiennent une relation intime avec le savoir, les deux sont assujettis aux institutions et décident dans la contingence de l'épreuve (Léal & Combis-Carnus, 2012).

35 L'approche psychanalytique apporte un éclairage sur les tensions vécues par le sujet à son insu et sur les divisions qui l'animent entre conscient et inconscient. Nous nous intéressons aux actions et aux choix didactiques du sujet enseignant. Par exemple, les choix didactiques peuvent être considérés comme des symptômes du rapport à l'institution (Mothes, 2016). De la même manière, ces choix didactiques peuvent relever du « déjà-là décisionnel » qui modélise le choix et la décision du sujet enseignant comme une partie visible d'un processus complexe (Léal & Combis-Carnus, 2012).

36 Ce travail de recherche vise à comprendre les choix réalisés par les enseignants en lien avec l'évaluation et la nature des savoirs à travers les trois instances d'un « déjà-là » : expérientielle, conceptuelle et intentionnelle. Au prisme de la didactique clinique, le savoir en jeu renvoie de manière générique à ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend (Carnus & Alvarez, 2019).

37 La notion de « déjà-là » est au centre du processus décisionnel en didactique. En amont de toute décision, elle « filtre » l'action didactique de l'enseignant (Loizon, 2017). Trois formes de « déjà-là » ont émergé pour décrire les instances qui influencent les décisions prises par le sujet. Les expériences personnelles et professionnelles du sujet convoquent le « déjà-là expérientiel », les conceptions, le cadre de référence adopté par le sujet enseignant relèvent du « déjà-là conceptuel » et les intentions didactiques,



pédagogiques et éducatives renvoient au « déjà-là intentionnel ».

2. Méthodologie : une construction de cas en didactique clinique

38 La démarche de recherche est de nature clinique et qualitative, sa visée est descriptive et aussi interprétative. Nous nous appuyons dans le cadre de cet article sur deux études de cas. Il s'agit de deux enseignantes aux profils contrastés. Les données s'appuient sur des entretiens semi-directifs de recherche d'accès au déjà-là et de l'observation des séances d'évaluation.

39 La méthodologie de recherche est construite à partir d'une collecte de données temporelle en trois temps. L'entretien de déjà-là est d'une durée de 50 minutes pour chaque enseignante. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Nous avons procédé ensuite à une analyse diachronique, synchronique et rapprochée à dominante qualitative pour le traitement du corpus afin de mieux connaître le déjà-là des enseignantes. Ces entretiens, nous ont permis d'accéder au déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel des enseignantes.

40 Dans un premier temps, nous avons commencé par une lecture flottante du texte « transcription de l'entretien » au regard de notre problématique de recherche. Par la suite, nous avons découpé le texte en unités de sens en les associant à nos questions de recherche, puis nous avons employé la méthode de classification en catégories décrite par Bardin (2013) pour analyser le contenu. Nous avons ainsi adopté une approche clinique en utilisant la construction de cas, telle que présentée par Carnus (2015).

41 Nous avons cherché à repérer les extraits de verbatim qui relèvent du rapport au savoir, du rapport à l'épreuve et du rapport à l'institution et – *in fine* – du rapport à l'erreur. À travers le récit des expériences, des intentions et des conceptions exprimées par le sujet enseignant lors de l'entretien *ante*, nous repérons aussi les éléments constitutifs de leur déjà-là expérientiel, intentionnel et conceptuel.

42 Les entretiens d'accès au déjà-là permettent ainsi la collecte et la préparation des données avant d'observer la pratique sur le terrain. À travers les différentes expériences de nos deux enseignantes collaboratrices, nous essayons de comprendre les conceptions que les enseignantes en STMS se font de l'erreur, de l'évaluation, des savoirs en jeu et des conditions de leur transmission. L'entretien *ante* offre également l'occasion d'explorer les intentions pédagogiques et didactiques.

43 Dans un deuxième temps, nous avons également analysé des enregistrements vidéo d'une séance consacrée à la correction d'une évaluation dans le cadre de la méthodologie didactique clinique. Il s'agit du deuxième temps de la collecte de données appelée « épreuve ». Lors de cette phase, nous cherchons à observer l'activité de l'enseignante, la nature du savoir mobilisé et évalué, et la manière dont l'enseignante prend en charge les erreurs de l'élève lors des moments didactiques et des interventions verbales. À noter que le contenu des évaluations de ces deux séances est construit à partir de savoirs controversés et de savoirs stabilisés.

44 L'objectif de cette analyse est de rendre compte des régularités et des singularités chez chaque enseignante afin d'extraire une meilleure compréhension de leur rapport au savoir, de leur rapport à l'erreur et de leurs influences sur les pratiques évaluatives.

45 Les enregistrements vidéo nous permettent de confronter les intentions des enseignantes (en matière de pratiques évaluatives, du rapport au savoir et à l'erreur) à la pratique réelle en classe.

Nous avons ainsi accès aux modalités évaluatives, y compris les modalités de



remédiation.

47 Nous présenterons dans un premier temps, à partir de nos résultats, le rapport à l'erreur de nos deux enseignantes collaboratrices. Dans ce sens, nous allons analyser le processus évaluatif de chaque enseignante ainsi que les stratégies de traitements des erreurs opérées. La place du rapport au savoir est aussi à prendre en compte s'agissant des savoirs stabilisés et controversés.

48 Dans un deuxième temps, nous verrons, à partir de l'analyse des études de cas, comment les enseignantes construisent leur rapport à l'évaluation à travers le filtre de leur « déjà-là décisionnel ». Enfin, nous exposerons les constructions de cas sous forme de vignettes didactiques cliniques. Ces dernières sont élaborées à partir des entretiens de déjà-là et de l'analyse des vidéos des séances filmées et des entretiens d'après-coup. Ce dernier entretien est un entretien *post-séance* qui permet au chercheur de recueillir « à froid » après quelques mois, les appréciations de l'enseignant, sa description ou une prise de recul sur les éventuels écarts entre les intentions et les décisions. En raison de l'organisation temporelle de cette méthodologie et des avancées de la thèse, nous présentons ici seulement les deux premières phases de la méthodologie didactique clinique.

3. Résultats

49 Nous présenterons successivement Kelly, enseignante débutante en STMS, puis Caroline, enseignante expérimentée en STMS.

3.1. Kelly, enseignante débutante : « donner une valeur concrète à la notion étudiée »

50 Kelly est une enseignante débutante. Au moment de l'entretien de déjà-là, elle est néo-titulaire dans un lycée technologique de taille moyenne. Avant d'être enseignante, elle exerçait en tant que travailleuse sociale (conseillère en économie sociale et familiale). Elle est pour la première fois professeure principale d'une classe. Elle intervient auprès d'une classe de terminale ST2S⁷ et deux classes de 1^{re} ST2S.

51 L'approche pédagogique des STMS selon l'enseignante se construit à travers le travail d'appropriation du contenu par l'élève. Un travail qui ne nécessite pas selon elle la compréhension des notions. Elle s'attache simplement à une reproduction du savoir par l'élève et elle accepte donc une reproduction approximative.

« Dans l'enseignement des STMS, ce qui me semble le plus important à faire passer aux élèves est l'appropriation des notions au-delà de la compréhension qui peut être parfois assez vague » (entretien d'accès au déjà-là).

52 L'expérience professionnelle antérieure acquise par l'enseignante lui semble également être l'élément central qui donnera une contextualisation à la notion. Il s'agit pour elle du passage de la théorie au concret. Kelly pense que cette expérience professionnelle antérieure, acquise par la majorité des enseignants en STMS, et qui fait d'ailleurs leur spécificité, est un moyen indispensable pour la construction des savoirs.

« Et nous, je pense en tant que prof de STMS, je trouve que c'est hyper valorisant pour nous, on est des anciens professionnels, on a au moins cette expérience-là qui permet de donner une valeur concrète à la notion étudiée » (entretien d'accès au déjà-là).



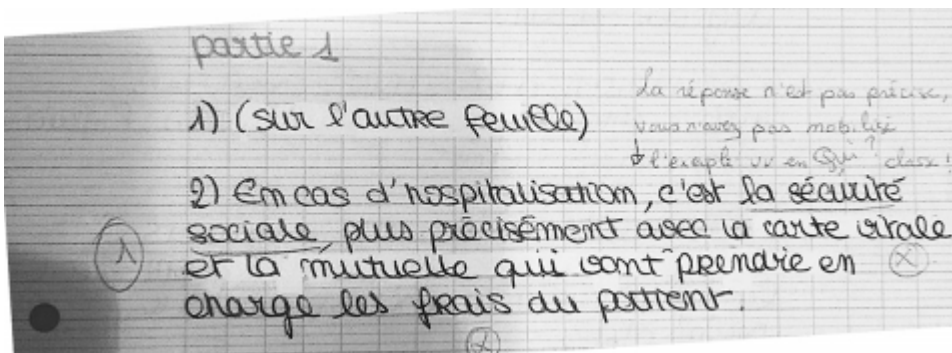
53 Aborder les contenus disciplinaires par le biais de l'expérience professionnelle ou par les faits d'actualité est plus « facile » que de « rester sur la théorie », signale l'enseignante. Cela renvoie à la part subjective du sujet « enseignant » et l'impact des origines expérientielles dans le processus transpositif qui influence le contenu de l'activité didactique en classe (Buznic-Bourgeacq, 2015).

54 Cette culture disciplinaire peut être porteuse d'obstacles culturels car l'enseignante part de son vécu expérientiel pour contextualiser les notions étudiées. Elle a ainsi des attentes auprès des élèves qui ne partagent pas forcément ce vécu expérientiel.

55 Voici un exemple d'une correction d'une évaluation sommative réalisée par Kelly. Nous pouvons observer le surlignage de l'erreur par l'enseignante. Nous pouvons également lire en commentaire à l'encre rouge :

« La réponse n'est pas précise, vous n'avez pas mobilisé l'exemple vu en classe ! »
épreuve (figure 1)

Fig. 1 : extrait d'une évaluation sommative



56 Dans cet exercice l'élève se « trompe », selon l'enseignante, car elle mobilise un exemple personnel relevant de ses propres conceptions et expériences personnelles. La consigne de départ est : « En cas d'hospitalisation, quelles composantes du système de protection sociale prennent en charge les frais du patient ? ». La réponse attendue par Kelly est « l'assurance maladie qui fait partie de la sécurité sociale » et non « la carte vitale » comme évoquée par l'élève. La carte vitale est un outil et n'est pas une composante du système de protection sociale.

57 Le manque de précision dans la copie de l'élève a été pénalisé par l'enseignante car « la réponse attendue » était absente.

58 Par ailleurs, l'enseignante semble regretter l'absence de la mobilisation de l'exemple vu en classe. Ceci montre l'intérêt qu'elle porte aux exemples expérientiels partagés avec ses élèves mais renvoie également à la difficulté de les évaluer.

59 L'exemple mobilisé par l'élève relève d'un savoir expérientiel qui lui est propre (la carte vitale). Ce savoir peut paraître à l'apprenant comme « une vérité solidement fondée », car il s'agit la plupart du temps d'un savoir ancré dans la réalité de la vie quotidienne (Gardien, 2017). Le processus de légitimation de ce savoir par l'institution ou par l'enseignant se fait à travers la reconnaissance de ce savoir expérientiel de l'élève grâce au lien établi entre l'expérience et les concepts vus en classe. Il est plus « facile » pour l'enseignante d'exclure ce savoir expérientiel de l'élève car il ne fait pas émerger de liens avec le concept interrogé. En effet, le lien entre l'exemple cité et le concept interrogé n'est pas explicité par l'élève. L'enseignante n'est pas sûre que l'élève a bien compris qu'il s'agit de l'assurance maladie. Il évoque simplement un outil utilisé dans sa vie quotidienne. Dans une posture plutôt transmissive, elle considère cette erreur comme une faute.

Cependant, et malgré cette difficulté dans l'évaluation, Kelly se sent plus à l'aise dans l'enseignement des savoirs controversés. Cela se confirme quand elle témoigne que pour



elle « *la thématique*⁸, ça me laisse plus de possibilités, mais tout part de la dynamique de classe » (entretien d'accès au déjà-là).

61 Au travers de cette pratique, nous pouvons dire que pour Kelly la pratique professionnelle occupe une place prépondérante. Pour elle, il est plus facile de passer par l'expérience professionnelle. Le vécu professionnel antérieur de l'enseignante permettrait aux élèves une meilleure compréhension de la théorie. La pratique permet ainsi de contextualiser la théorie et d'incorporer les savoirs (Carnus & Alvarez, 2019).

62 Nous pouvons commencer à identifier dans les extraits présentés les enjeux et les objectifs qui semblent orienter le choix de l'évaluation chez Kelly. D'après l'entretien *ante* de déjà-là, l'enseignante s'attache particulièrement à la contextualisation des concepts, elle se dit tolérante aux erreurs, car elle est prête à accepter une définition approximative des notions. En revanche, lors de l'observation des séances d'évaluation *in situ*, les résultats mettent en évidence la contradiction des décisions prises par l'enseignante. En effet, Kelly propose aux élèves des évaluations de type QCM et des évaluations « *de connaissances* ». Elle explique aux élèves qu'il s'agit d'une évaluation « *assez facile, il s'agit que des questions de connaissances, si vous avez appris le cours par cœur, vous pourrez obtenir tous les points* » (épreuve).

63 Cela nous renvoie aux travaux d'Astolfi (1997), et à sa description du modèle d'apprentissage transmissif. L'erreur a une perception négative, car elle est à éviter. L'utilisation des QCM par Kelly, confirme cette tendance à pénaliser les erreurs.

64 Nous constatons également un intérêt évident pour une transmission d'un savoir stabilisé en privilégiant « l'apprentissage par cœur ». Les élèves sont invités à reproduire plus ou moins à l'identique des objets de savoirs, à l'aide de la mémorisation. D'un côté, ce choix peut être révélateur d'un besoin de sécurité à propos de l'apprentissage et de son évaluation. Nous rappelons que Kelly est débutante, ce type d'apprentissage peut être un choix de sécurité qui lui garantit une implication des élèves et davantage de réussite aux examens.

65 Toutefois, cet apprentissage « par cœur » en lien avec des « réponses attendues » peut aussi questionner sur la réelle compréhension des concepts et sur l'appropriation des savoirs en jeu. Les réponses différentes du cours seront éventuellement considérées comme des erreurs. En outre, l'évaluation par QCM ne permet pas une prise en compte des expériences relatées par les élèves autour des concepts étudiés.

66 Nous rappelons que parmi les contenus enseignés en STMS, une partie des savoirs est non stabilisée, car elle relève des QSV (Questions socialement vives). L'apprenant est invité à prendre en compte les incertitudes dans son raisonnement et à mener une démarche de réflexion qui lui permettra de construire un raisonnement cohérent en lien avec les thématiques étudiées.

67 Selon le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* publiant le programme de sciences et techniques sanitaires et sociales de terminale ST2S⁹, nous pouvons lire : « L'enseignement de sciences et techniques sanitaires et sociales se déploie selon une approche systémique permettant aux élèves de la série Sciences et technologies de la santé et du social d'analyser, dans leur complexité, des situations d'actualité sanitaire ou sociale et d'en comprendre les enjeux ».

68 Cette analyse des thématiques en lien avec les enjeux est difficilement évaluable selon nous au moyen de QCM. Le choix de l'enseignante pour cette modalité évaluative peut résulter d'une démarche stratégique. Il est peut-être plus facile d'évaluer des savoirs controversés quand il s'agit d'une simple restitution d'un savoir enseigné. Les élèves n'auront pas à réfléchir ou à donner leur point de vue sur la question, ils peuvent produire une réponse immédiate sans prendre le risque de formuler une mauvaise interprétation des concepts de nature à générer des erreurs. Cette interprétation des concepts par les élèves renvoie également aux obstacles culturels présentés



précédemment. D'après Bednarz et Proulx (2015), des erreurs peuvent être déclarées par les enseignants en lien avec leur interprétation des travaux des élèves. Plus l'enseignante diminue cette part d'interprétation dans l'exercice de correction, moins elle est amenée à déclarer des erreurs liées à une mauvaise interprétation. Nous pouvons ainsi supposer que le choix de cette modalité évaluative est attaché à cette conception et à l'apparition d'obstacles culturels.

69 Nous pouvons alors constater, à travers ce cas, que les difficultés vécues par l'exercice de l'évaluation peuvent renvoyer à des tensions ou aux divisions du sujet enseignant en lien avec sa position symbolique de « Sujet Supposé Savoir » (Lacan, 1968). Par exemple, Kelly considère ses expériences professionnelles comme un atout dans la transmission du savoir. Son déjà-là expérientiel lui permet de donner une contextualisation à une notion ou à un concept. Et paradoxalement, elle privilégie une évaluation qui ne permet pas à l'élève d'exprimer cette appropriation des savoirs en jeu. Nous remarquons ainsi une distorsion, d'un côté, entre la conception de l'enseignante qui se rapproche d'une conception constructiviste avec son intention d'intégrer l'expérience personnelle des élèves dans l'acquisition des apprentissages. De l'autre côté, les pratiques évaluatives de Kelly se rapprochent du modèle transmissif puisque l'évaluation proposée traite le savoir comme un objet extérieur au sujet apprenant :

Élève : « *Madame, je ne comprends pas pourquoi je n'ai pas eu le point pour cette question* »

Enseignante : « *Oui, tu as cité les difficultés vécues par les sans domiciles fixes, mais sans me dire la définition de l'exclusion sociale, c'est bien ! Mais tu ne réponds pas à la consigne* »

Élève : « *c'est l'exemple qu'on a vu en cours* » (épreuve).

70 Cet exemple de verbatim reprend un dialogue entre l'enseignante et l'élève. Il nous montre la difficulté que l'élève peut avoir dans la transposition du savoir pour répondre aux attendus de l'évaluation. Dans ce cas, l'élève n'a pas su mobiliser la définition du concept attendu et il s'est attaché à l'exemple vu en cours.

71 On peut également penser à l'existence de l'obstacle épistémologique (Brousseau, 1989) dans cet exemple car il renvoie aux conceptions de l'élève. Pour l'élève, l'exclusion sociale se conceptualise par l'exemple de la condition de vie des sans domiciles fixes. L'élève est convaincu de connaître la réponse selon ses propres connaissances du sujet abordé en évaluation. D'ailleurs, il ne comprend pas pourquoi il n'a pas eu la totalité des points et il interpelle l'enseignante. Kelly le félicite d'avoir réussi à mobiliser l'exemple, mais ne lui propose pas de stratégie de remédiation pour le traitement de l'erreur. Elle lui signifie simplement l'absence de la définition sociologique attendue dans le cadre de cette évaluation.

72 Le processus évaluatif pensé par Kelly, ne permet pas un retour d'information à l'élève. L'apprenant a une connaissance des éléments mobilisés dans le cadre de cette évaluation. En revanche, il ignore les autres possibilités de réponses non apportées dans sa copie. Le rôle du feedback est d'apporter cette connaissance à l'élève.

73 D'après Alkin et Taut (2003), l'évaluation doit être génératrice de connaissances utiles à l'élève. La transmission de l'information suite à l'évaluation est une étape à ne pas négliger par les enseignants. Or, ici, nous remarquons l'absence de cette étape du processus évaluatif mené par Kelly. Ce constat interroge d'une part l'importance des choix opérés par les enseignants en matière d'évaluation et met, d'autre part, la focale sur le processus évaluatif et pas seulement sur les résultats attendus d'une évaluation.



3.2. Caroline, une enseignante expérimentée :

« l'évaluation est une vision globale de vous-même »

74 Caroline est une enseignante expérimentée, qui pratique depuis 15 ans au moment où nous la rencontrons. Avant de se diriger vers l'enseignement, elle a exercé en tant que cadre sociale et éducatrice spécialisée. Elle est titulaire d'une licence en espagnol et civilisation latino-américaine et d'un master en politiques sociales européennes. Elle intervient auprès d'une classe de terminale ST2S et deux classes de BTS SP3S¹⁰. Elle est professeure principale de la classe de 1^{re} année de BTS SP3S.

75 L'approche pédagogique des STMS selon l'enseignante se construit à travers la transmission de savoirs disciplinaires, mais aussi de valeurs, d'expériences et de compétences. L'évaluation proposée par Caroline permet, selon l'entretien de déjà-là, de valoriser les expériences vécues par les élèves des concepts et des notions étudiés.

76 En début de séance, elle leur signale : « *l'évaluation est une vision globale de vous-même [...] elle vous permet de témoigner vos expériences et vos connaissances, c'est un très bon exercice* ». Nous trouvons à la fois dans les évaluations proposées par Caroline une partie qui interroge l'élève sur son point de vue et sur son analyse des questions. La construction des évaluations sommatives permet de confirmer cet intérêt pour l'expérience professionnelle et pour un registre de valeurs associées aux objets de savoirs. En effet, la dernière partie des évaluations proposées par Caroline prend la forme d'une question ouverte. Elle consiste à demander à l'élève son point de vue sur la thématique de l'évaluation. Pour l'enseignante, l'élève doit avoir une certaine expérience autour des concepts étudiés : « *c'est important que l'élève soit engagé dans les thématiques abordées* » (entretien de déjà-là).

77 La nature des savoirs en STMS est questionnée par Caroline. En effet, pour illustrer sa conception des savoirs, elle compare la nature des savoirs en mathématiques et en sciences et techniques médico-sociales : « *Les mathématiques sont des sciences justes. En STMS, ce n'est pas une science juste, mais une science un peu abstraite au niveau conceptuel* » (entretien d'accès au déjà-là). Cet extrait montre l'importance que Caroline accorde à la nature du savoir. Elle s'attache particulièrement aux valeurs et aux images données aux concepts. Pour expliquer cette illustration, l'enseignante évoque le cadre d'un cours sur l'immigration. Pour elle, l'élève en plus de l'appropriation du concept, doit manifester un engagement pour la thématique abordée :

« *Ça ne sert à rien de faire un cours sur l'immigration si on ne sait pas à quoi ça sert ou si on n'est pas engagé dans une aide par exemple aujourd'hui aux migrants* » (entretien d'accès au déjà-là).

78 Caroline entretient un lien utilitaire avec la discipline. D'une part, son déjà-là expérientiel façonne son rapport aux savoirs. En effet, elle relie ses conceptions des sciences sociales à son vécu professionnel. Elle accorde une importance au social. Lors de l'entretien de déjà-là, l'enseignante ne nous parle jamais de la partie sanitaire du programme. L'engagement de Caroline à la discipline est aussi personnel : « *c'est quand même un engagement politique de faire pour moi des études en sciences sociales* » (entretien de déjà-là). Les enjeux de savoirs qu'elle vise en priorité sont relatifs « *à une construction d'une identité sociale* » (entretien de déjà-là). Caroline privilégie la transmission des valeurs, des savoir-être dans l'élaboration de ses contenus d'enseignement. Par exemple, pour aborder le concept de solidarité, Caroline abordera en classe le concept « valeur » attaché à la solidarité et elle ne l'abordera pas en tant qu'outil conceptuel utilisé comme un moyen de comparaison entre les modèles sociaux, comme préconisé par le programme scolaire.

79 La construction de ses évaluations semble également se distancier des programmes.



En effet, le programme local de l'évaluation dans son établissement scolaire invite les enseignants à réaliser au moins trois évaluations par trimestre, Caroline propose une seule évaluation par trimestre. Elle apparaît très peu assujettie d'un point de vue institutionnel.

80 Au moment de la correction de l'évaluation, l'enseignante pose la question aux élèves « qu'est-ce qu'une valeur ? ». Un élève répond « j'ai mis que c'est un idéal à atteindre ». L'enseignante le félicite « bon ça c'était juste, et tu vas m'expliquer pourquoi ? Peut-être, tu peux parler de toi, on a travaillé ça dans le cours et tu peux aussi parler d'un autre élève si tu veux ».

81 Nous pouvons remarquer que ses pratiques évaluatives sont différentes de celles de Kelly. Caroline s'intéresse aux expériences personnelles des élèves, elle les considère comme un atout dans le développement de l'argumentation des réponses. Nous pouvons ainsi identifier chez Caroline une sensibilité autour des savoirs construits autour des expériences personnelles et des concepts questionnés. Ceci nous renvoie aux conséquences didactiques évoquées par Astolfi (2014). En effet, selon lui « maîtriser une discipline, c'est y acquérir des connaissances spécialisées et s'approprier les distinctions qu'elle opère [...] interroger le réel » (p. 24). Pour l'auteur, une discipline est d'abord un questionnement qui permet de construire les concepts comme outils afin de « lire » dans le « réel ». Nous pensons qu'il s'agit de la vision disciplinaire partagée par Caroline. Elle a une vision constructiviste qui prend en compte les erreurs des élèves et les considère comme la manifestation des obstacles épistémologiques à franchir.

82 Ce rapport au savoir influence, selon nous, la conception de l'évaluation chez Caroline. Elle explique par exemple à la fin de la séance les modalités de l'évaluation du prochain contrôle :

« Pour le contrôle de la prochaine fois, il faut comprendre la décentralisation et la notion des politiques sociales et il va y avoir que des questions du cours. Mais le plus important pour moi est de savoir sortir de l'exemple du cours » (épreuve).

83 Nous remarquons ainsi que malgré son attachement à la contextualisation des concepts, Caroline éprouve une difficulté à évaluer ce savoir « décontextualisé ». Elle nous en parle lors de l'entretien d'accès au déjà-là :

« C'est une grande difficulté des élèves et on le voit bien dans les contrôles. On le voit, ils n'arrivent pas à voir le passage de concept à l'abstraction » (entretien d'accès au déjà-là).

84 Lors de la séance observée, elle rappelle l'importance de cette compétence de transposition à ses élèves. Elle révèle également qu'elle ne supporte pas les erreurs liées à une mauvaise contextualisation de la part des élèves ou en lien avec un manque de culture générale :

« Je trouve inadmissible que des élèves situent des pays d'Asie en Europe, j'ai lu dans une copie une fois que l'Afghanistan était un pays européen, c'est absurde » (entretien d'accès au déjà-là).

85 Le positionnement de l'enseignante traduit, d'une manière, son rapport à ce type d'erreur qui lui est « impossible à supporter » (Carnus, 2009). Pour elle, la principale difficulté rencontrée par les élèves est le passage de la « décontextualisation » à la « recontextualisation » :

« Je n'arrive pas à faire comprendre aux élèves la différence entre l'exemple et le concept, ils arrivent trop tard avec des lacunes accumulées depuis le collège » (entretien d'accès au déjà-là).



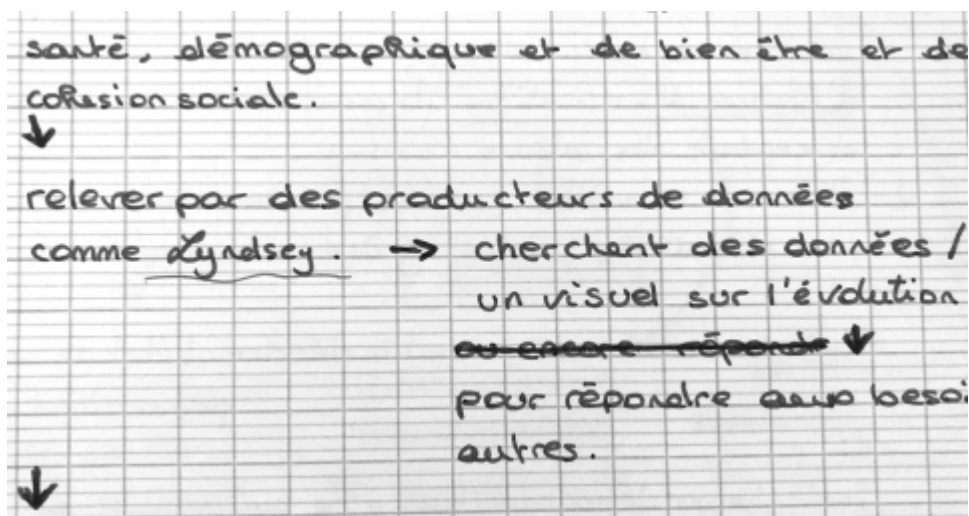
86 Voici également un exemple de réponse d'une élève lors d'une évaluation sommative (figure 2).

87 La consigne est de produire un schéma sur les indicateurs adaptés pour évaluer l'état de santé et de bien-être d'une population. L'élève se trompe et écrit « Lyndsey » à la place de « l'INSEE ».

88 Cette erreur, à peine soulignée en vert par l'enseignante, est due à une mauvaise interprétation de la part de l'élève. Le cours est souvent dicté, l'élève a écrit dans son cours l'acronyme « INSEE », un terme non connu par l'élève. Elle l'associe immédiatement à un terme connu, le prénom « Lyndsey ».

89 L'erreur ici renvoie à un obstacle culturel (Bednarz & Proulx, 2015). Pour éviter leur apparition, l'enseignante est amenée à analyser les représentations des élèves pour chaque notion étudiée, les identifier et amener une réflexion sur les erreurs commises pour faire avancer l'acquisition des savoirs.

Fig. 2 : extrait d'une évaluation sommative



90 La vision didactique de Caroline met l'apprenant au centre du processus de l'apprentissage où il joue un rôle primordial dans la découverte de l'objet de savoir et dans sa construction ce qui peut mettre l'enseignante en difficulté dans le cadre de l'enseignement des savoirs controversés. D'une part, Caroline éprouve du plaisir à enseigner les thématiques controversées, car selon elle, les expériences personnelles des élèves sont valorisées. D'autre part, elle peut rencontrer des difficultés dans l'apport de la méthodologie qui permet de « décontextualiser » les concepts. D'ailleurs, cela lui apporte quelques frustrations et des questionnements sur les pratiques évaluatives. De la même manière, évaluer et traiter les erreurs des élèves représentent pour Caroline une certaine souffrance, car elle n'arrive pas à le faire comme elle le souhaite par manque de temps :

« Pour évaluer réellement les élèves, il faut avoir des critères d'évaluation personnalisés pour chaque élève. Mais si l'enseignant a le même critère d'évaluation pour tout le monde, il considère les 35 élèves comme des clones, je crains que ça ne marche pas. Nous n'avons pas aujourd'hui les moyens de prendre le temps pour faire ce type d'évaluation » (entretien d'accès au déjà-là).

91 Lors de l'observation des séances d'évaluation *in situ*, l'enseignante propose un seul type d'évaluation aux élèves qui consiste en une évaluation écrite en trois parties : questions de connaissances (1) ; analyse documentaire et positionnement de l'élève au regard de la thématique (2) ; son point de vue (3). En effet, elle nous dit qu'elle laisse toujours la possibilité, lors des évaluations, aux élèves de donner leur point de vue sur les thématiques abordées, car cela leur permet d'avoir des points en plus « *ils ont*



toujours des choses intéressantes à dire, l'enseignant doit valoriser ceci » (entretien d'accès au déjà-là).

92 Caroline a été éducatrice spécialisée avant d'être enseignante. Pour elle « *l'enseignant doit toujours valoriser le jeune et l'aider à s'en sortir* ». Cela renvoie à une conviction privée fondée sur ses expériences qui s'opérationnalise dans sa pratique professionnelle.

93 Cette solution évaluative développée par l'enseignante relève d'une conversion didactique (Buznic-Bourgeacq *et al.*, 2008). Ce concept renvoie à la part que peuvent prendre les questions d'identité, d'expérience personnelle dans les choix didactiques de l'enseignant. En effet, il est possible que certaines de ces expériences contraignent les pratiques professionnelles d'enseignement et les pratiques évaluatives. La conversion didactique peut s'observer lors de phénomènes de changement de registre, du non didactique au didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2015).

94 Les évaluations proposées par Caroline sont essentiellement sommatives. Obligée de mettre une note dans le cadre d'une commande institutionnelle, elle se sent assujettie à l'institution et elle souhaite « faire autrement ». Lors de l'entretien d'accès au déjà-là, elle partage son désir de développer les pédagogies associées aux classes ouvertes sans le système de la notation :

« Je trouve les élèves très motivés pour un changement de pédagogie et malheureusement ils sont complètement canalisés dans une pédagogie très renfermée qui ne leur permet pas de s'exprimer. Moi je suis favorable à une pédagogie ouverte sans les notes pour libérer cette peur ».

95 Caroline semble entretenir un rapport complexe et antithétique avec l'institution. D'un côté, elle se montre très déçue par le système éducatif et les pédagogies employées au sein de l'Éducation nationale. De l'autre côté, elle apparaît très ouverte à d'autres pratiques pédagogiques et réticente aux méthodes observées dans son environnement professionnel.

96 Elle exprime aussi un rapport particulier avec la pédagogie utilisée par ses collègues. Elle aspire au changement des pratiques, à une évolution de la pédagogie qui serait ouverte et qui permettrait aux élèves de s'exprimer librement, « *ils sont écrasés par un système et surtout par les enseignants* » (entretien d'accès au déjà-là).

4. Discussion

97 L'approche pédagogique des STMS selon ces deux enseignantes se construit par un travail d'appropriation des savoirs disciplinaires par l'élève. Un travail qui ne nécessite pas, selon Kelly, la compréhension des notions, mais qui reste nécessaire lors de la transposition didactique. L'évaluation proposée permet de vérifier l'apprentissage par cœur des notions, mais ne permet pas la vérification de la compréhension dans une situation évaluative contextualisée. Kelly s'attachera simplement à une reproduction du savoir par l'élève et Caroline exigera des élèves un engagement autour des concepts (déjà-là intentionnel).

98 À travers l'expérience des pratiques évaluatives de ces enseignantes, nous constatons qu'il peut y avoir un écart entre les attendus institutionnels et leurs conceptions des savoirs en STMS. Ces écarts alimentent des tensions qui animent les sujets. Par exemple, Kelly est assez réservée sur son rapport à l'institution. Elle n'émet aucun avis sur la hiérarchie et reste très centrée sur l'élève et la sphère de la classe.

99 Kelly et Caroline ont des profils contrastés, tout d'abord par leurs expériences professionnelles et par leur expertise. Ce contraste peut expliquer en partie le choix des pratiques évaluatives et leur manière de prendre en charge l'erreur. Il est clair que pour



Kelly, l'erreur est considérée comme une faute qu'il faut bannir, car elle redoute l'échec pour ses élèves au baccalauréat. Pour elle, l'élève doit reproduire le savoir attendu pour réussir. Caroline se situe dans une démarche différente, car elle voit dans l'erreur l'expression d'un besoin et dans l'évaluation une opportunité de valorisation pour ses élèves (déjà-la conceptuel). Elle leur laisse la possibilité d'évoluer dans leurs conceptions et d'interroger les concepts. Pour autant, les deux enseignantes éprouvent des difficultés à évaluer le savoir controversé. D'ailleurs, elles s'interrogent sur leurs pratiques évaluatives. Elles expriment de la frustration face aux élèves qui ne progressent pas ou pour qui « l'évaluation traditionnelle » ne leur paraît pas adaptée. Kelly nous confie d'ailleurs qu'elle souhaiterait adapter les évaluations pour ces élèves, mais qu'elle ne le fait pas faute d'expertise dans le domaine : « *il y a des élèves, de la première à la terminale, qui vont être en difficulté et que je n'arrive pas à faire progresser* ».

100 Ce constat est partagé par Caroline qui évoque les mêmes difficultés pour faire progresser les élèves. Caroline souhaite inscrire sa pratique professionnelle dans le cadre d'une nouvelle pédagogie, mais elle ne le fait pas également. Ces constats interrogent ainsi la formation des enseignants à l'évaluation dans cette discipline.

101 Pour ces deux professeures, l'enjeu principal de l'évaluation est la préparation à l'examen du baccalauréat. Malgré l'intérêt qu'elles portent aux expériences personnelles des élèves et au caractère controversé du savoir enseigné, il s'agit de travailler sur les différents concepts de manière à avoir une représentation qui garantit une interprétation acceptable et peu pénalisante pour eux. Cet enjeu peut paraître en inadéquation avec leur conception de l'évaluation qui valorise ces expériences. L'évaluation devient alors un idéal pédagogique qui reste « impossible à réaliser ».

102 Les enseignantes sont confrontées à un « impossible à supporter » (Carnus, 2009), elles font un choix, qui amène de l'insatisfaction ou de la frustration et qui est vécu comme une difficulté ou un échec. Ainsi, si les instructions officielles relatives à l'évaluation en STMS peuvent paraître relativement neutres dans leur expression littérale, elles amènent le sujet enseignant à de multiples compromis, sources de tensions internes. Compromis face à leurs idéaux pédagogiques, compromis didactique sur la nature des savoirs en jeu, compromis éthique face aux difficultés que rencontrent les élèves, compromis face à leurs conceptions de l'évaluation.

Conclusion

103 L'évaluation certificative fait partie d'une politique éducative : la nécessité de certifier les acquis des élèves à des moments donnés de leur parcours scolaire. Elle est vécue parfois comme une contrainte par les élèves et par les enseignants. Pour évaluer des savoirs disciplinaires en STMS, l'enseignant peut exiger une réponse qui traduit une maîtrise rationnelle des connaissances, du savoir enseigné. On peut alors s'interroger sur « le sens » qui sera construit par les élèves. Celui-ci variera en fonction de l'expérience qu'il aura du concept, du choix des activités proposées par l'enseignant et de la transposition de la définition qu'il fera à travers une conversion didactique.

104 L'enseignant en STMS joue ainsi un rôle important dans la construction d'un esprit critique puisqu'il ne s'agit pas seulement des définitions ou des méthodes à enseigner, mais plutôt de réflexions, de concepts, d'une appropriation des notions vues à travers des exemples qui ne cessent d'évoluer. Ces éléments restent en lien direct avec des problèmes ou des situations d'actualités sociales et sanitaires. Kelly et Caroline se distinguent dans leur approche des savoirs disciplinaires, de leur rapport à l'erreur, de leur conception de l'évaluation et de leur rapport à l'institution, mais les deux



enseignantes notent l'intérêt évident des valeurs véhiculées aux élèves par cette discipline.

105 Les élèves sont ainsi face à des concepts polysémiques qui les invitent à mobiliser une certaine expérience personnelle. Le processus de déconstruction les entraîne dans une production d'erreurs qui révèlent des obstacles d'ordre épistémologiques ou culturels. En fonction de la prise en charge opérée par l'enseignant, les erreurs peuvent être valorisées ou pénalisées. Ces constats sont de nature à mettre le sujet enseignant face à son rapport à l'erreur et le renvoient ainsi à un « impossible à institutionnaliser » (Léal & Carnus, 2013).

106 La difficulté évaluative réside ainsi dans le statut attribué à l'erreur par les enseignants et par l'institution. Est-ce que l'erreur est considérée comme une information à prendre en compte pour faire avancer la réflexion et la compréhension des apprenants ? Ou au contraire, est-ce qu'elle sert à bannir ou à faire échouer une idée ou une réponse ? Pour chaque conception, le statut attribué est déterminant du rapport construit à l'évaluation et du retour donné à l'élève.

Bibliographie

ABDALLAH K., CARNUS M.-F & LÉAL Y. (2019). Les différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez les enseignants de STMS de nature à influencer leur approche des contenus disciplinaires. *Congrès AREF, symposium Des rapports à... au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. Quand le sujet s'impose à la table du savoir, Bordeaux.*

ACADEMIE DE GRENOBLE (2020). Livret d'accueil du professeur contractuel sciences et techniques médico-sociales. En ligne : <https://ftlv.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2021-01/2020_-_stms_sciences_et_techniques_medico-sociales_livret_cten_30-09-20.pdf>.

ALKIN M. C. & TAUT S. M. (2003). Unbundling Evaluation Use. *Studies in Educational Evaluation*, n° 29, p. 1-12.

ASTOLFI J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, p. 10-35.

ASTOLFI J.-P. (2014). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF, p. 20-25.

BARDIN L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, p. 25-133.

BEDNARZ N. & PROULX J. (2015). Réflexions sur les obstacles culturels en enseignement des mathématiques. *Conférence CIEAEM-67, Italie.*

BOSC-MINÉ C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *L'Année psychologique*, vol. 114, n° 2, p. 315-353.

BROUSSEAU G. (1989). Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. In N. Bednar & C. Garnier (éd.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*, Ottawa : Éditions Agence d'Arc, p. 277-285.

BUZNIC-BOURGEACQ P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, n° 13-14, p. 1-18.

BUZNIC-BOURGEACQ P., TERRISSE A. & LESTEL G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation et didactique*, vol. 2, n° 3, p. 77-95.

CAPRA S. et al. (2019). *Manuel scolaire de sciences et techniques sanitaires et sociales. Classe de 1^{re}*. Paris, Foucher, p. 18.

CARNUS M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : étude de cas croisés*. Thèse de doctorat, Toulouse 3.

CARNUS M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant de l'EPS en gymnastique. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris : Éditions EP&S, p. 195-224.

CARNUS M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en



Éducation physique et sportive (EPS). In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck, p. 63-81.

CARNUS M.-F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». In V. Vincent & M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeu, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck., p. 61-73.

CARNUS M.-F. & TERRISSE A. (éd.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.

CARNUS M.-F. & ALVAREZ D. (2019). Des savoirs incorporés au cœur des compétences. L'éclairage de la didactique clinique. In P. Dupont, P. Buznic-Bourgeacq & M.-F. Carnus (dir.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis ou compromissions ?* Paris : L'Harmattan, p. 163-178.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

FAVRE D. (2019). Décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages. In D. Favre, *Transformer la violence des élèves : vol. 2*, Paris : Dunod, p. 195-217 [2^e éd.].

FIGARI G., REMAUD D. & TOURMEN C. (2014). Introduction. In G. Figari, D. Remaud & C. Tourmen, *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative. Pédagogies en développement*. Bruxelles : De Boeck, p. 19-23.

GÉRARD F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, n° 1, p. 75-92.

GOMEL F. et al. (2019). *Manuel scolaire de sciences et techniques sanitaires et sociales. Classe de 1^{re}*. Paris : Delagrave, p. 12.

GARDIEN É. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ? *Vie sociale*, vol. 20, n° 4, p. 31-44.

GOLTZBERG S. (2013). Statut de l'erreur en sciences sociales et en sciences de la nature. *En Jeu*, n° 2, p. 16-28.

HADJI C. (2019). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et didactiques*, n° 13.

JORRO A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, p. 219-231.

LACAN J. (1968). *Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'École, Scilicet 1*. Paris, Éd. du Seuil, p. 14-30.

LEAL Y. & COMBIS-CARNUS M.-F. (2012). Le déjà-là décisionnel de l'enseignant en éducation à la santé. Une étude de cas en didactique clinique à l'école élémentaire. *Spirale*, n° 50, p. 139-152.

LEAL Y. & CARNUS M.-F. (2013). L'éducation à la santé dans le premier degré : une institutionnalisation impossible pour le sujet enseignant ? In M.-F. Carnus & A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS le sujet enseignant en question*, Paris : Éditions EP&S, p. 103-112.

LEGARDEZ A. & SIMONNEAUX L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF.

LOIZON D. (2017). La didactique clinique comme mode d'accès aux savoirs des enseignants en EPS : le cas de l'enseignement du judo. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 20, n° 1, p. 61-78.

MENJ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse) (2019). *Quelques repères en lien avec les principales notions du programme de STSS*. En ligne : <<https://eduscol.education.fr/document/22960/download>>.

MENJS (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports) (2019). *Bulletin officiel, spécial n° 1, 22 janvier 2019*. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38502>.

MOTHES P. (2016). *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner : étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*. Thèse de doctorat, université Toulouse-Jean-Jaurès.

MOTHES P. & CARNUS M.-F. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 49, n° 2, p. 43-61.



OMS (Organisation mondiale de la santé) (1946). *Constitution de l'Organisation mondiale de la santé du 22 juillet 1946*. En ligne : <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/fr> (consulté le 3 janvier 2022).

PESTRE D. (2011). Des sciences, des techniques et de l'ordre démocratique et participatif. *Participations*, vol. 1, n° 1, p. 210-238.

REBIH L. (2017). Approches en éducation à la santé en lycée professionnel. *Éducation, santé, sociétés*, n° 4, p. 130-140.

TERRISSE A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS*. Habilitation à diriger des recherches, université Paul Sabatier-Toulouse 3.

VIARGUES N. (2019). *Impact de l'utilisation des cartes mentales sur les apprentissages des notions en Sciences et techniques sanitaires et sociales*. Mémoire de master, INSPÉ Toulouse.

Notes

¹ *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 42, 12 novembre 2021.

² La ST2S correspond au nom de la filière technologique dont la principale matière est les sciences et techniques sanitaires et sociales (STSS). Les enseignants de cette matière sont les enseignants des sciences et techniques médico-sociales (STMS).

³ *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, spécial n° 1, 22 janvier 2019.

⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, p. 4, <<https://eduscol.education.fr/document/22939/download>>.

⁵ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, p. 5, <<https://eduscol.education.fr/document/22939/download>>.

⁶ *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, spécial n° 1, 22 janvier 2019.



⁷ La voie technologique en première et terminale sciences et technologies de la santé et du social.

⁸ La thématique est la partie du programme de la série STSS qui traite des savoirs controversés

⁹ <<https://eduscol.education.fr/document/22912/download>>.

¹⁰ BTS Services et prestations des services sanitaire et social.

Table des illustrations

	Titre	Fig. 1 : extrait d'une évaluation sommative
	URL	http://journals.openedition.org/rdst/docannexe/image/4604/img-1.jpg
	Fichier	image/jpeg, 387k
	Titre	Fig. 2 : extrait d'une évaluation sommative
	URL	http://journals.openedition.org/rdst/docannexe/image/4604/img-2.jpg
	Fichier	image/jpeg, 407k

Pour citer cet article

Référence papier

Khouloud Abdallah Chatti, Yves Léal et Marie-France Carnus, « Les effets du rapport à l'erreur sur les pratiques évaluatives en STMS », *RDST*, 27 | -1, 51-71.

Référence électronique

Khouloud Abdallah Chatti, Yves Léal et Marie-France Carnus, « Les effets du rapport à l'erreur sur les pratiques évaluatives en STMS », *RDST* [En ligne], 27 | 2023, mis en ligne le 01 juillet 2023, consulté le 05 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdst/4604>



Auteurs

Khouloud Abdallah Chatti

Université Toulouse-Jean Jaurès, UMR EFTS (Éducation, formation, travail, savoirs)

Yves Léal

Université Toulouse-Jean Jaurès, UMR EFTS (Éducation, formation, travail, savoirs)

Marie-France Carnus

Université Toulouse-Jean Jaurès, UMR EFTS (Éducation, formation, travail, savoirs)

Droits d'auteur



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0
International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

