

Nicole Caparros-Mencacci, Bernard Hérisson, Michel Vial

Laboratoire C.I.R.A.D.E.
Université de Provence
Aix-Marseille I

L'élève agissant ou l'évaluation dans le « bruit »

Introduction

Ce texte s'articule autour d'un *épisode* d'une séquence de résolution de problème d'arithmétique, lors d'un regroupement d'adaptation¹, dans une école primaire française. Les actes de paroles² qui la constituent, tant du côté du maître que des élèves, ont pour particularité de ne pas concerner directement la compréhension, ni la réalisation de la tâche : ils se situent donc en marge de la transmission des savoirs, en filigrane de la séquence d'enseignement, mais constituent un événement important dans la séquence d'apprentissage de l'élève. Nous dirons alors que ces actes de parole débordent la rationalité de la tâche : ils sont ce que les enseignants auraient l'habitude d'appeler « du bruit ».

L'étude de cet épisode tendra à soutenir l'idée suivante : *bien loin que d'être inutiles ou gratuits, ces « bruits » sont porteurs d'enjeux fondamentaux*. Autrement dit, ce qui se joue dans les marges d'une séquence d'enseignement ne peut d'emblée être considéré comme futile et négligeable. Plus précisément, nous avançons que les « bruits » peuvent être compris, entre autres, comme des conséquences « inéliminables » du fait qu'en situation scolaire, les élèves sont irréductiblement confrontés à des attendus, qui imposent plus ou moins explicitement, ce qu'il convient de comprendre, de faire et de ne pas faire, de dire et de ne pas dire, pendant le temps où un savoir est en jeu. Les « bruits », loin d'être de la simple perturbation dont aucun journal ne tient compte, sont alors des « moments d'irruption », des « événements » dans l'histoire du rapport au savoir, où les élèves repèrent et re-posent ces conventions – de manière plus ou moins explicite également –, et prennent position par rapport à elles, voire négocient avec l'enseignant. Ces négociation et ces constructions de sens qui les accompagnent sont des évaluations³.

Car, parler de convention, c'est, dans le même temps, parler des valeurs, c'est-à-dire des fondements de la situation. De là l'idée que, parce qu'elles révèlent une manière d'être en rapport avec des valeurs, *ces prises de positions et négociations*

¹ Il s'agit d'un dispositif officiel d'aide à dominante pédagogique dans un Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficultés. (Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990).

² Depuis Austin (1962), dire quelque chose c'est aussi faire quelque chose : constat, demande, aveu, injonction etc.... Par exemple, dire à quelqu'un : « C'était un homme. », « Est-ce que c'était un homme ? », ou « En fait c'était un homme. », ou encore « Reconnais que c'était un homme ! » sont quatre actes de parole où n'est pas dite la même chose, même si l'on parle à chaque fois de la même chose. Selon l'énonciation, nous n'attendons pas de l'autre la même chose, et nous ne lui attribuons pas à chaque fois la même place. Nous précisons en outre que selon nous, l'acte de parole ne peut être compris dans une perspective strictement langagière, mais doit être élargi aux manifestations non langagières, telles que le silence, le regard, le geste...

³ Non pas, bien entendu, de simple contrôle mais d'évaluation comme interprétation (Ardoino & Berger, 1986 – Vial, 2001)

constitutives des « bruits » sont des situations imprévisibles d'évaluation. Nous parlerons ici d'évaluation agie ou située.

De plus, *ces enjeux sont identitaires et donc existentiels*. Les prises de position, qui surgissent dans cette histoire des savoirs appris, et que nous avons appelées « bruits », sont des manifestations d'écart ou d'opposition à ces conventions. Les enseignants auraient souvent la réaction de résister à cette distraction⁴ : un élève monopolise l'attention au détriment des autres, le maître est interpellé, distrait de la classe ; on pourrait même penser qu'il est agressé. Car, l'expression d'un tel désaccord, implique, chez l'élève, une mise en question de son mode d'être, un questionnement sur son existence sociale et donc sur son identité dans la situation.

Autrement dit, les « bruits » transforment ces conventions en thèmes, et questionnent les positions respectives des sujets de la situation d'évaluation. C'est-à-dire qu'ils objectivent⁵ une image de soi.

L'enseignant joue alors « un rôle de miroir réfléchissant [...], à la fois par ses mimiques, son regard, sa voix, un miroir sonore et visuel qui est à même de [...] qualifier [l'élève] dans une position » (Blanchard-Laville, 2001, p. 229) : *au cours des divers actes de parole produits dans les « bruits », l'élève aperçoit plusieurs images de lui. Il se voit lui-même tel qu'il est alors qualifié par les autres, dans le regard des autres. Et c'est pour partie⁶ au travers de ces différentes valorisations que l'élève se constitue une forme, qu'il se forme⁷.*

Notre analyse tendra donc à montrer que *les « bruits » sont des évaluations agies ou situées, dans lesquelles se jouent des phénomènes de formation et ce sont des moments d'apprentissage particuliers. Être attentif à ces « bruits » et les considérer comme des évaluations, amène à changer le regard sur les apprentissages.*

I. La méthode de recherche

Nous avons eu recours à un enregistrement audio comme forme de recueil de données. Nous en avons extrait un petit fragment que nous avons transcrit. L'analyse que nous en proposons vise une intelligibilité possible de la situation, élaborée à partir de concepts théoriques issus de la pragmatique formelle d'Habermas d'une part, et de la philosophie de l'altérité de Lévinas, d'autre part.

Cette analyse s'est élaborée en prenant appui sur un fait d'importance : l'un de nous est praticien et protagoniste dans la situation transcrite, en même temps que chercheur⁸. Ce qui a occasionné plusieurs confrontations entre les auteurs de cet article :

- l'auto-confrontation du chercheur praticien avec sa propre pratique, en différé, par lecture du script de la séquence,
- la confrontation d'un chercheur – qui n'a pas participé à la séquence – à la pratique transcrite,
- La confrontation des deux chercheurs.

⁴ Le bruit serait une catégorie de situations d'évaluation, dans laquelle celle-ci étudiée se caractérise par « la distraction ».

⁵ Ce qu'ils amènent à la conscience.

⁶ Mais pas seulement.

⁷ Abstraction faite de toute considération axiologique.

⁸ Maître d'adaptation qui a suivi l'élève régulièrement pendant un an, a rencontré les parents à plusieurs reprises. Le cas de Walter a été évoqué plusieurs fois avec le maître de la classe d'origine, en réunion de synthèse avec le psychologue et d'autres maîtres.

Le fait que l'un des chercheurs soit également praticien et protagoniste, loin de compromettre la validité de l'interprétation proposée, joue ici comme l'une des ses conditions. Car le chercheur-praticien, qui élabore et discute avec l'autre chercheur une analyse et une interprétation, va ouvrir l'intelligibilité de la séquence à ce socle d'évidences latentes, d'arrière-fonds inquestionnables en totalité puisque relevant du monde vécu partagé. Le chercheur-praticien a en effet une familiarité avec le milieu de la classe, de l'école, des autres maîtres, des parents d'élèves, qui peut se révéler parfois comme une ressource interprétative décisive. L'autre chercheur – également formateur par ailleurs – va, quant à lui, ouvrir l'entendement de cet épisode à un point de vue « extérieur », coupé de ce monde vécu partagé, dont on postule qu'il permet une intelligibilité autre de la situation. Le troisième chercheur est intervenu pour aider les deux précédents à verbaliser leurs implicites. L'interprétation qui suit est le résultat d'une rencontre entre ces lectures hétérogènes⁹.

II. Transcription de la séquence

Quatre élèves de CE2 du regroupement d'adaptation sont penchés sur la résolution du problème. Chacun écrit... Le maître les observe successivement puis s'approche de William. Immédiatement, ce dernier efface ce qu'il a fait et copie ce que son voisin Jacques a écrit.

- (1) Le maître : « Pourquoi tu effaces ? C'était bien commencé ! »
 - (2) William : « Eh oui, mais je savais pas... »
 - (3) Karim : « C'est parce qu'il a peur de faire faux »
 - (4) Le maître : « C'est pas grave de faire des erreurs quand on apprend. Si tu ne faisais pas d'erreurs tu serais pas à l'école. Tout le monde fait des erreurs, et même moi. Tous ceux qui ont appris ont fait eux aussi des erreurs. »
 - (5) William : « Je me souviens plus maintenant... »
 - (6) Le maître : « Ecoute-moi William ! L'important c'est que chaque fois on puisse comprendre ensemble quel chemin tu as suivi pour aboutir à cette erreur. De façon à ne plus la faire... Ici, c'est une classe où on peut apprendre à faire ça.... Il faut pas avoir peur de montrer ton erreur parce qu'on peut travailler à partir d'elle...D'autant que là, en plus, c'était pas faux... »
 - (7) William : « Oui mais moi, je veux pas que tu corriges, que tu mettes des notes, des bien des mal...tout ça... Depuis tout à l'heure Karim et Morane, ils se moquent de moi... »
- Rires étouffés des autres élèves*
- (8) Le maître : « Oui, mais mon travail c'est aussi te dire ce que tu as réussi et ce que tu n'as pas encore réussi. Et puis Karim et Morane ils n'ont pas à se moquer de toi parce qu'à eux aussi ça leur arrive de se tromper. »
 - (9) William : « Je suis un homme, moi, je suis un homme. Je sais le faire tout ça moi. »
 - (10) Le maître : « Non, William, écoute-moi William, regarde-moi, tu n'es pas encore un homme. Tu en deviendras un, toi aussi, mais plus tard. Pour le moment tu es un enfant et tu as besoin de ton temps d'enfant pour devenir un homme. Tu as besoin

⁹ Cependant, il est à remarquer, dans la même perspective, qu'il manque à cette lecture une parole d'importance, celle de l'élève, à savoir son commentaire sur cette situation. Il n'est pas certain que l'éthique de l'éducation le permette.

d'aller à l'école, d'être élève et d'apprendre. Par exemple à résoudre les problèmes. Et c'est pour ça que tu es ici. Et tu peux le faire. Alors vas-y. »

III. Une interprétation possible.

Les échanges présentés dans cet extrait forment une situation impromptue – le maître ne l'avait pas prévue –, qui déborde les consignes de la tâche. Ils constituent ce que nous avons appelé des « bruits ». Il n'y est pas question, un seul instant, du problème d'arithmétique à résoudre, mais bien plutôt de ce qui apparaît en marge de sa résolution, dans l'ici et maintenant de cette situation particulière, avec ces élèves-là. Ces « bruits » sont des espaces-temps où ont été portées à la parole des « incompréhensions » – nous les nommerons provisoirement ainsi –, lesquelles vont faire irruption sur le devant de la scène pendant quelques instants. L'élément déclencheur en est l'effacement de ce qu'un élève, William, a écrit, effacement consécutif à l'attitude du maître – ressentie par William comme exclusivement contrôleuse, voire intrusive. Le maître réagit alors à cet effacement (1), ce qui constitue une ouverture pour une série de brefs échanges où trois thèmes apparaissent pour l'élève :

- Deux conceptions de l'erreur (formulées dans les item de la page précédente 3, 4, 5, 6).
- Deux conceptions du contrôle qui s'affrontent (& 7, 8).
- Le choix impossible d'être un enfant ou un homme (& 9, 10).

III.1. Deux conceptions de l'erreur.

Le thème de l'oubli invoqué par William, « Je me souviens plus maintenant », rompt la continuité thématique sur l'erreur, établie en (3) et (4). La perspective qu'il avait adoptée s'écarte de celle de l'enseignant. Quand le maître argumente la banalisation de l'erreur en apprentissage, l'élève ramène l'enseignant à la première réponse écrite puis effacée. L'absence de prise de position immédiate et explicite à propos de l'erreur, n'est pas refus de prendre position, mais une autre prise de position, critique face à la validité de la parole du maître. En effet, ce dernier affirme l'existence d'un monde où aucun élève ne peut avancer sans être confronté à l'erreur. Ainsi, selon lui, l'erreur émaillerait les activités d'apprentissage de tout un chacun. Et puisqu'elle est indifféremment le fait de tous, maître compris, la valeur négative de l'erreur subirait alors, dans cette vision du monde, une déflation.

Comment William pourrait-il admettre la validité d'une telle énonciation, alors qu'elle lui apparaît inaccessible dans ses fondements ? Le maître d'adaptation peut-il être sincère, alors qu'en classe ordinaire – avec la maîtresse de CE2¹⁰ – rien ne se passe pour lui de la sorte ? Si le maître pense réellement ce qu'il dit, alors il n'a pas vu ou entendu les railleries des autres (de Karim, par exemple), et la vérité de son affirmation s'effondre. D'ailleurs, ici aussi, dans le dispositif d'adaptation, l'erreur est objet de stigmatisation, même si c'est d'une autre façon. De plus, qu'est-ce qui justifie la question « Pourquoi tu effaces ? » ? Pourquoi le maître continue-t-il à attendre de lui que l'erreur, et surtout la sienne, devienne un objet d'étude (6) ?

Mais le maître peut être sincère parce que, d'une part, existe bien de son point de vue, un lieu où ce qu'il dit est vrai; et d'autre part parce que, dans ce lieu – le regroupement d'adaptation –, il est légitime pour lui d'attendre que les élèves modifient certaines perceptions de l'apprentissage construites et confortées dans la

¹⁰ C'est la troisième année de l'école primaire en France.

classe d'origine. Il est à remarquer que ces perceptions sont d'ailleurs aussi des perceptions de soi en train d'apprendre.

En (6) le maître réitère de façon plus impérieuse son énonciation (4) : « Ecoute-moi William ! ». Par quelques vaines précisions supplémentaires, il tente de renforcer l'idée qu'il existe bien un lieu où les effets symboliques de l'ordre habituel de l'excellence scolaire sont neutralisés : « ici c'est une classe où l'on peut apprendre à faire ça... ». Ces effets habituels sont non seulement neutralisés mais inversés du point de vue des effets ultérieurs que l'on peut en escompter : « Il faut pas avoir peur de montrer ton erreur parce qu'on peut travailler à partir d'elle ... ».

Derrière la question de validité du monde que décrit le maître, se trouve la question de la perception par William de la place que lui assigne l'école. L'école s'incarne dans ses pairs et ses maîtres, et plus précisément dans leurs réactions à son égard. Ce monde ne peut exister maintenant, sans que les perceptions qu'il a de lui-même – à travers le regard de ceux qui comptent pour lui –, ne changent. Ainsi, à ce stade des échanges, reste « insupportablement » suspendue pour William, la question de la réalité ou de l'irréalité du monde que le maître décrit.

Il est possible de poser, à partir de ces premiers tours de parole, que les « bruits » sont ici des temps où est questionné l'un des fondements de la séquence d'enseignement, à savoir la conception de l'erreur portée par le maître – d'autant que cette conception semble ne pas être partagée par tous les enseignants. Mais William ne va pas s'arrêter là : sur sa lancée, il va également soulever la question du contrôle.

III.2. Deux conceptions du contrôle qui s'affrontent (7, 8) ;

La seconde partie de l'énonciation (7) se comprend, derrière la dénonciation de Karim et Morane, comme un aveu. Ici, c'est la crainte du regard réel et effectif des autres qui devient manifeste : « Depuis tout à l'heure, Karim et Morane, ils se moquent de moi ... ».

C'est, pour William, nous l'avons dit, une preuve implicite de l'irréalité du monde que le maître présente. Plus précisément, c'est la preuve que le monde que le maître tente d'instaurer dans ce regroupement d'adaptation, n'arrive pas encore à résister face au monde de la classe ordinaire. Le monde de la classe ordinaire persiste à l'arrière plan de la situation, reprend pleinement ses droits et ses pouvoirs une fois franchi le seuil de la porte, et balaye l'autre comme s'il n'existait pas réellement. Et c'est ce monde qui est problématisé¹¹. Par cet aveu, l'élève se place donc en opposition à l'enseignant.

La nouveauté de ce fragment est la demande quelque peu audacieuse faite au maître d'abandonner ici une pratique de correction. Le « je ne veux pas que tu corriges, que tu mettes des notes, des bien, des mal... tout ça... » est un quasi impératif dont la légitimité pourrait être reçue, dans certaines formes de vie scolaire, aux limites de la convenance : ce qui ne semble pas être le cas, ici, dans ce regroupement d'adaptation. Maître et élève sont là encore, en opposition. L'expression (8) « (..) mon travail » joue contre « Je ne veux pas que (..) ». C'est un élément de justification, le rappel du fondement normatif de la pratique mise en cause par l'élève. Dans cette perspective, le maître défend, légitime l'existence d'une pratique sociale de contrôle distincte de l'idée que l'élève peut s'en faire. Pour lui, dire ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas, ne peut être assimilé à exprimer des

¹¹ Interpellé, posé à l'existence.

jugements de valeur comme l'entend négativement William : « mettre des notes, des biens, des mal... ».

Autrement dit, lorsque William demande au maître de quitter ses habits de correcteur et ses pratiques d'appréciation, ce dernier lui rétorque qu'il ne peut abandonner sa pratique de contrôleur « dire ce qui est réussi et ce qui n'est pas encore réussi » sans abandonner sa place de maître « Mon travail, c'est aussi ». Donc William ne se contente pas ici de questionner le bien fondé de pratiques de contrôle.

Plus fondamentalement, il semble que William souhaite secrètement que l'enseignant ne cède pas à la familiarité de sa demande, mais se pose devant lui en tant que maître à part entière, c'est-à-dire comme celui qui n'abandonne pas son statut – même si on l'y pousse –, qui résiste à la tentation de quitter le rôle de contrôleur, qui n'évacue pas les lieux, qui ne laisse pas la place vide, et qui de ce fait, structure et contient l'espace psychique de William. Car c'est parce que le maître saura indiquer sa propre place, distincte et séparée de celle de l'élève, que William pourra alors entrevoir la sienne.

Il semble par conséquent possible d'avancer, à partir de ce deuxième thème, que les « bruits » sont des occasions non seulement pour l'élève de questionner les fondements de la situation, mais aussi de poser ou de re-poser ce qui fonde l'identité professionnelle du maître.

III.3. Le choix impossible d'être un enfant ou un homme.

C'est dans cette perspective identitaire que William va à son tour s'engager. La double affirmation identitaire « Je suis un homme, moi, je suis un homme. Je sais le faire tout ça moi » de William semble être dirigée vers plusieurs protagonistes. D'abord, peut-être vers les autres élèves présents : c'est-à-dire vers Karim et Morane, qui étouffent des rires à son égard depuis un moment, mais aussi vers Jacques qui ne dit rien depuis qu'il s'est aperçu que William avait copié sur lui des réponses erronées. William, qui veut faire cesser ces moqueries, en a d'abord appelé au maître. Ce dernier a répondu en interpellant ces élèves : « Et puis Karim et Morane, ils n'ont pas à se moquer de toi parce qu'à eux aussi ça leur arrive de se tromper ». Mais l'intervention du maître n'a pas été estimée suffisamment efficace par William, qui, en guise d'argument ultime, dit à la face de tous « Je suis un homme, moi, je suis un homme ». Ce qui peut être interprété comme une façon de s'extraire de ce groupe d'élèves goguenards pour ne plus être atteint par leurs remarques. En quelque sorte, il se fabrique un double personnage, une espèce de carapace protectrice, au beau milieu des autres élèves : il serait un homme, et donc un adulte qui par définition sait « faire tout ça ».

Cette manière de se transformer en homme est aussi une façon d'échapper à la mise à l'épreuve des savoirs au contrôle, c'est-à-dire au dilemme de la réussite ou de la non réussite mis en avant par le maître. Dire qu'il est un homme, c'est aussi dire au maître qu'il n'y a aucune raison de penser qu'il ne puisse réussir, même s'il ne montre pas à cet instant ce qu'il sait faire. Plus encore, en tant qu'homme, cette question ne le concerne même plus. D'ailleurs, ce n'est qu'aux enfants qu'on demande de résoudre un problème d'arithmétique. La vraie vie est ailleurs.

Ainsi, le refus du statut d'enfant qui apprend, amène William à revendiquer, par contraste, le statut d'homme « qui sait faire ». Ce moment est critique pour cet élève. William, qui ne veut pas être l'élève qui échoue, ne trouve pas d'autre choix que de se propulser lui-même à la place d'homme, dont tout le monde sait – y compris lui –

qu'elle n'est pas la sienne, même s'il essaie de s'en convaincre. Mais ce refus et cette revendication, non soutenables tous deux, sont portés à la parole, et s'adressent à tous, et en particulier au maître.

Ce dernier est donc face à ce que Lévinas (1982) appelle un « visage ». Lévinas conçoit le « visage d'autrui » comme une entité aux traits multiples qui ne peut se réduire à une perception. Le « visage » est à la fois ce qu'on voit d'autrui mais aussi ce qui déborde cette vision. « Il est l'incontenable, il vous mène au-delà » (1982, p. 81) précise-t-il. Autrement dit, le « visage » est aussi cet élan impétueux de William vers le maître. Cet élan oblige le maître à lui répondre, exhorte l'enseignant à constituer William comme sujet de parole et de désir, à reconnaître son « existence »¹². Reconnaître son « ex-sistence », c'est, pour le maître, trouver avec William le chemin qui va permettre à cet élève, d'une part, d'abandonner l'image d'élève en échec épinglée sur lui, et d'autre part, de se débarrasser de ce statut d'homme auquel il se raccroche par défaut – et dont le maître sait¹³, pour s'en être longuement entretenu avec la mère, qu'il est source de souffrance.

En d'autres termes, William est pris dans une nasse où il est enfermé, plus exactement il s'est mis dans une double impossibilité mortifère, dans une double angoisse : celle d'être un élève en échec et celle d'être un homme. Il ne veut pas du statut d'enfant – parce qu'il signifie ici élève en difficulté –, mais ne veut pas non plus grandir. William a autant peur d'être un enfant que d'être un homme. En quelque sorte, il ne sait pas où est sa place, ce qui se traduit notamment par le fait qu'il essaie régulièrement de quitter sa chaise d'élève pour s'asseoir sur celle du maître, ce qui en soi, constitue un acte de parole non langagier, un « bruit » supplémentaire.

En réponse à sa demande, le maître, tente donc d'ouvrir une brèche dans l'enfermement mortifère où l'élève se débat. Dans le cadre ponctuel du regroupement d'adaptation, il essaie d'une part de rassurer William : « Tu n'es pas encore un homme » et « tu as besoin de ton temps d'enfant pour devenir un homme ». Par ailleurs ; il dissocie l'élève de l'enfant en disant « tu as besoin d'aller à l'école, d'être élève et d'apprendre ». Ce qui signifie, entre autres, qu'un enfant en difficultés à l'école, peut ne pas l'être dans d'autres situations. Il pointe d'autre part que son statut d'élève qui échoue n'est pas inéluctable : « Tu peux le faire ». Le maître essaie enfin de ramener William, et par la même occasion le groupe entier, à la rationalité de la tâche, comme s'il signifiait par là que ce moment de relation quasi duelle « ne pouvait plus durer » : « Par exemple résoudre des problèmes. Et c'est pour ça que tu es ici [...] Alors vas-y. ».

Cet épisode de « bruits » peut être compris comme le symptôme d'un désarroi identitaire profond de William. C'est une période critique pour lui : ce qu'il exprime le déborde, et par conséquent déborde la séquence didactique également. En effet, il lui est très difficile, à cet instant précis, d'aller de l'avant dans la tâche, sans porter au devant de la scène, – avec tous les risques qui en découlent –, l'impasse dans laquelle il se trouve. Car cette double fermeture lui interdit de s'engager dans un réseau d'échanges avec le maître ou ses pairs, à propos du problème à résoudre. Plus précisément, ce que William signifie, c'est que l'aporie dans laquelle il est piégé,

¹² c'est-à-dire, littéralement, lui offrir la possibilité d'être en dehors de l'être (ex-sistere) dans lequel il se sent enfermé

¹³ On voit bien ici que cette situation, pour être compréhensible, renvoie à une autre situation, lesquelles vont construire l'histoire.

le prive de la possibilité *d'avoir une place* dans cette école, aussi bien dans la classe ordinaire que dans le regroupement d'adaptation.

Nous dirons alors que les actes de parole de William sont des tentatives de « faire advenir » « une *interpellation*, [de] s'engager dans un *partage*, ou encore [...] se transférer hors de ses tourniquets imaginaires, et, au même instant, trouver sa place dans un circuit, dans un réseau, comme *un parmi d'autres*. » (Imbert., 1994, p. 23). Or, « Seule une séparation inaugurale, qui accorde à chacun sa place, peut conduire à une rencontre, un échange. Séparation de l'état d'Un-Tout originel, fermé sur lui-même, sans issue, où rien ne peut advenir du désir. » (1994, p. 16) souligne Imbert. Et l'enseignant est peut-être le seul, à ce moment-là, à pouvoir faire en sorte que l'élève se dégage des images dans lesquelles il s'est enfermé.

William sollicite alors le maître d'adaptation, en questionnant le dispositif que ce dernier met en place : les règles de fonctionnement, les principes organisateurs, et en le mettant en regard avec celui de la classe ordinaire de CE2. En quelque sorte, il met le maître au pied du mur. Il le somme de re-poser les fondements de son regroupement d'adaptation. En retour, l'enseignant lui signifie que c'est une classe où les élèves font autrement voire autre chose que dans la classe ordinaire. Il pointe par ailleurs qu'il a sa conception de l'erreur, – tous les maîtres n'ont pas la même, et certains sont parfois en désaccord –, ce qui ne veut pas dire qu'il faille en jouer. Et enfin il se positionne comme un contrôleur également, même s'il a davantage de temps et de disponibilité que le maître ordinaire pour accompagner les élèves dans leur parcours d'apprentissage.

A tout cela, William semble répondre que ce sont des conditions qui font qu'il ne trouve pas de place, qui ne lui permettent pas d'« ex-sister ». Il cherche, au delà de la séquence didactique, à faire advenir des « moments de rupture qui ne peuvent durer que quelques secondes et néanmoins s'avèrent capables de déverrouiller l'histoire » (ibid., p. 26). Le maître *interpelle* alors William : « ...tu n'es pas encore un homme [...] Pour le moment, tu es un enfant et tu as besoin de ton temps d'enfant pour devenir un homme ». Ici, *interpellation* est à comprendre au sens d'Imbert :

« si nous décomposons le terme, nous trouvons *inter* : entre, parmi, et *pellare* : soit pousser, conduire, vers d'autres, réinscrire le sujet comme un (*inter*) parmi d'autres. Interpeller exprime l'acte d'une coupure, d'un délier lequel libère un allier. Où s'entend que tout *inter-pellare* présuppose un *inter-pellare* : couper les paroles, les images qui font clôture ; interrompre la répétition, déranger, déloger : briser l'enceinte de son Moi-tout ; ouvrir l'espace qui permette de se dégager de « son petit tourniquet, de son petit enfermement, de son petit manège pseudo-narcissique. » (ibid., p. 20) précise-t-il.

Autrement dit, le maître répond au mouvement de William vers lui : il est face à son « visage ». Les paroles du maître veulent être des tentatives pour libérer William de son « manège », faire s'évanouir l'image de mauvais élève collée à lui, fendiller l'orbe dans laquelle William s'est enfermé et qui empêche tout échange, tout partage. Pour cela, il lui *assigne à William une place*, celle d'enfant et d'élève qui peut « arriver à résoudre les problèmes d'arithmétique ». William existe alors à ce moment, à travers le regard du maître, à travers le « miroir sonore et visuel » que ce dernier constitue, en qualité d'élève capable de réussir le problème d'arithmétique. Et les paroles que prononce le maître en même temps qu'il le regarde « écoute moi, William, regarde-moi », sont destinées à faire peu à peu leur chemin dans l'esprit de William.

Ces trois thèmes dégagés et étudiés montrent que les « bruits » apparus au cours de cet épisode étaient porteurs d'enjeux fondamentaux, tant pour l'élève que pour le maître. Certains principes organisationnels du dispositif d'adaptation (conception de l'erreur, conception du contrôle) ont d'abord été questionnés voire « mis en affrontement ». L'enseignant s'est alors placé dans une perspective identitaire – pour re-poser son statut de maître et donc de manière irréductible, son statut de contrôleur. William a ensuite exprimé un désarroi identitaire et existentiel. Et c'est à partir de cette position de maître réaffirmée dans ses fondements, de maître qui ne se fonde pas dans le désir de l'élève, qui reste distinct de lui, que l'enseignant a pu alors accéder au « visage » de William, et faire cette expérience de l'altérité dont Lévinas dit qu'elle « est d'emblée éthique » (1982, p. 80). Il a pu alors constituer pour William, le « miroir sonore et visuel » à partir duquel ce dernier a été qualifié d'élève capable d'apprendre et donc a pu s'entrevoir comme tel.

Il apparaît donc que cet épisode de « bruits » a été une situation où – en temps restreint et de manière très condensée –, des enjeux fondamentaux – identitaires, existentiels – éthiques –, et formatifs – ont été portés au devant de la scène, questionnés, successivement comme par vagues, l'un amenant l'autre. De ce fait, il est possible de considérer les « bruits » comme des moments d'évaluation impromptue, agie. Mais changer le regard sur l'évaluation en la considérant comme une « évaluation située », permet-il de changer le regard sur les apprentissages ?

IV. Les « bruits » indicateurs d'apprentissages ?

Lorsqu'on porte un regard sur cet épisode de « bruits », une question peut venir à l'esprit. Si ces échanges entre le maître et William ont constitué, globalement, un moment de négociation de leurs places respectives – et plus spécifiquement pour William –, peut-on dire qu'ils ont été porteurs de changement(s) chez cet élève ? Et pourrait-on même aller jusqu'à poser qu'il y a eu des apprentissages pour lui et lesquels ?

La première remarque concerne la difficulté de l'accès à ce qui a été appris. Au cours de cette brève séquence, ce qui a été porté à la parole, par des manifestations langagières et autres, ne correspond pas à la totalité de l'expérience vécue par les différents protagonistes. Nous ne pouvons donc avoir accès qu'à une partie de ce qui s'est joué et partant, qu'à un aspect des changements ou apprentissages éventuels.

Malgré les restrictions posées plus haut, il est néanmoins possible de montrer que William a « cherché à comprendre » comment fonctionnaient les deux dispositifs – classe ordinaire et regroupement d'adaptation – en questionnant, comparant quelques-unes de leurs règles de fonctionnement et leurs principes organisationnels : la conception de l'erreur de chacun des maîtres, la posture de contrôleur du maître d'adaptation, mais sans doute aussi celle d'accompagnateur, la prégnance du monde de la classe ordinaire sur celui du regroupement...

Mais l'essentiel de l'épisode a été la question de la place – ou plutôt de l'absence de place de cet élève – qui l'empêchait de s'inscrire dans un réseau d'échanges à propos du problème d'arithmétique à résoudre et parasitait la séquence d'apprentissage. Les questions suivantes se posent alors. Peut-on affirmer que William est ressorti « intact », « non entamé », de ces échanges avec le maître ? Ou au contraire, peut-on dire que les interactions maître-élèves constitutives de cette séquence ont eu un impact sur William ? L'assignation à la place d'enfant et d'élève qui lui a été faite, a-t-elle produit un changement chez lui ? Peut-on dire ici qu'il a mis

en œuvre un processus où il apprend, avec l'étayage du maître, à trouver sa place d'élève à l'école ?

Nous pensons que cet épisode de « bruits » constitue un moment au sens de Stern, c'est-à-dire « une courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive » (2000, p. 74). Autrement dit, quelle que soit la suite des actions, ni William, ni le maître d'ailleurs ne considéreront leur place respective d'élève et d'enseignant exactement de la même façon qu'auparavant. L'état intersubjectif à savoir « la connaissance implicite que chacun a de leur relation, le concernant et concernant l'autre, la manière dont ils travaillent ensemble habituellement, et leur manière d'être ensemble » (ibid., p. 75) a changé de manière irréversible. Les « bruits » ont été un événement qui a transformé la séquence en « situation », c'est-à-dire en un moment où le monde se donne à voir comme pouvant être autre, où le monde se préfigure autrement : William pourrait avoir une place d'élève...

Mais ce changement supposé de William est particulier en ce sens qu'il n'implique pas la consistance, la stabilité, et la permanence qu'on pourrait attribuer à une acquisition¹⁴. Car le fait que William puisse entrevoir une place d'élève dépend strictement, pour lui, de ce moment sans cesse rejoué où il rencontre le « miroir sonore et visuel » que constitue le maître¹⁵ et dans lequel il prend – ou non – la qualité et la forme d'un élève capable d'apprendre, capable de créativité, d'invention, d'« ex-sistence ». Pour le dire autrement, dans l'état de fragilité où se trouve William, tout se joue à tout moment, ne se stabilise pas, ne s'arrête pas, est mis en risque dès qu'il sort de la classe, et peut basculer d'un côté ou de l'autre.

Il n'est donc pas possible de contrôler, ici, à un instant T, le fait que William ait pu « entrevoir » sa place d'élève. Il est également illusoire de penser que le problème de William a été résolu – c'est-à-dire clos – par le maître. Cependant, dire que William a « entrevu » sa place d'élève, dans ce moment d'interrelation intense avec le maître, confère également à l'épisode de « bruits » la dimension d'un *entretien clinique*, c'est-à-dire d'un moment où la souffrance que constitue pour William l'impossibilité d'appartenir au groupe d'élèves, est non seulement exprimée mais aussi reconnue, entendue, car elle trouve quelqu'un qui y répond.

Ce type d'entretien est fréquent en regroupement d'adaptation, on peut même dire qu'il est le quotidien du maître spécialisé. Pour le cas particulier de William, ce type d'entretien n'est pas resté « lettre morte » dans l'esprit de l'enseignant, d'autant qu'il s'est reproduit plusieurs fois par la suite. Il a été évoqué par le maître d'adaptation, avec le psychologue, dans les temps de synthèse prévus à cet effet dans le dispositif R.A.S.E.D (Cf. Note 1). Ces différents entretiens cliniques se sont alors inscrits, dans la mémoire du maître, comme autant de moments significatifs d'une histoire, d'une intrigue narrative, où des actes et des rôles saillants, réguliers et remarquables, posés et tenus par William, sont apparus avec netteté, avec logique. Ces traits recomposés¹⁶ dans une narration dont le maître assumé d'être le scripteur, racontent l'évolution de William vers sa place de héros, comme dans un schéma narratif.

¹⁴ De l'importance de distinguer l'acquis de l'appris. L'école n'est pas un lieu où on acquiert seulement des fragments de programme, on y apprend d'autres choses...

¹⁵ Les pairs jouent également un rôle de miroir, mais l'attribution de la qualité d'élève capable d'apprendre dépend cependant essentiellement, semble-t-il, en tous cas pour le cas présent, de celui que le maître constitue.

¹⁶ Comme ici dans le rappel à l'épisode maître-mère.

Mais à ce moment de l'épisode étudié, ces traits ont permis d'identifier et de reconnaître la souffrance propre à cet élève, liée à l'absence de place. Ainsi s'est peu à peu élaboré chez le maître une référentialisation¹⁷ (Figari, 1994) : le maître a repéré et mémorisé ces traits pour se donner un outil de repérage de l'avenir. Par exemple la difficulté de William à accepter le regard du maître sur ce qu'il fait, à se risquer à exposer devant les autres ses procédures de résolution, à rester assis sur sa chaise d'élève... Cette référentialisation, qui a pu être consignée au fur et à mesure ou non, mais qui s'est de toutes façons « écrite », est devenue une ressource, constituée de « choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres » (Schwartz, 2000, p. 44), ressource pouvant être mobilisée en acte, à certains moments critiques, dans « l'occasion et l'à propos » (Trédé, 1992), c'est-à-dire pour saisir le *kairos*¹⁸.

Il a alors été possible, pour l'enseignant, d'agir dans l'histoire, et de faire remarquer à William, en situation, des micro-changements se traduisant par exemple par le fait que, plus tard, ce dernier reste assis sur sa chaise d'élève, ne s'effondre pas lorsqu'il fait une erreur, accepte d'exposer une procédure de résolution d'un problème... Ces changements particuliers peuvent alors être considérés comme des manifestations d'un apprentissage social propre à cet élève.

Cependant, dans l'affaire, l'élève est-il seul à apprendre ? Ne peut-on avancer que le maître a également appris ? Mais qu'a-t-il appris ?

Il apprend d'abord que son statut de maître n'est pas fixé une bonne fois pour toutes, et pour tous les élèves, par le seul fait qu'il soit le titulaire de cette fonction. Mais que bien au contraire, ce statut est constamment re-questionné par les élèves, et donc en permanence re-travaillé par le maître : « Mon travail c'est aussi de te dire ce que tu as réussi et ce que tu n'as pas encore réussi ».

En somme, son statut de maître est en constante négociation – y compris négociation du maître avec lui-même –, dans une « dramatique d'usage de soi »¹⁹ (Schwartz, 2000). Il est l'objet de reformulations permanentes : « toute activité humaine est toujours à tous les degrés imaginables entre l'explicite et l'informulé, entre le verbe et le corps, entre l'histoire collective et l'itinéraire singulier, le lieu d'un débat constamment remis en chantier entre des normes antécédentes à définir chaque fois en fonction des circonstances, et des processus partiels de renormalisations » (Schwartz, 2000, p. 46). Ce qui a pour première conséquence, pour l'enseignant, d'avoir un œil nouveau sur sa profession, à chaque fois.

Mais là n'est pas tout. Il apprend en outre qu'être maître, c'est aussi être en risque. Blanchard-Laville dit que l'enseignant « va s'exposer à travers sa parole, tout autant qu'il exposera » (1992, p. 77). Le maître d'adaptation a été ici en risque de ne pas trouver de réponse à certaines demandes *énigmatiques* – comme a pu l'être celle de William –, car ces réponses n'existent pas toutes prêtes, elles sont à créer, et nul autre que lui ne peut le faire à sa place à ce moment-là.

Plus précisément, le maître a mis en œuvre, dans cet épisode, plusieurs compétences :

¹⁷ Cette référentialisation peut prendre la forme d'une référentiel d'évaluation propre à cet élève écrit ou pas.

¹⁸ « Kairos est en fait lié à un certain type d'intelligence portant sur le contingent [...], et qui permet à l'action humaine de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées. De fait, l'obligation de dépister ou de cerner le kairos s'impose dans les situations complexes où le grand nombre et la diversité des influences en jeu [...] exigent de l'homme une adaptation chaque fois nouvelle et s'opposent à tout système. » (Trédé, 1992, p. 18).

¹⁹ C'est un « débat de soi avec des valeurs », qui dépasse le *hic et le nunc*, tout en tissant des liens avec lui » (Schwartz, 2000, p. 45).

- celle qui consiste à « observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans projection de normes préétablies » (Vial, 2000, p. 203) ces actes de paroles qui auraient pu paraître inutiles ou gratuits.
- il a pu alors, en ayant accès au visage de William « saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des ré-orientations » (ibid.), c'est-à-dire ici interpeller William, le pousser à être un enfant et un élève parmi d'autres.
- mais comme il l'a été pointé plus haut, c'est parce que le maître a su « rester étranger » (ibid.) à la demande quelque peu familière de William de quitter le rôle de contrôleur, qu'il a pu se poser en tant que maître, distinct de lui, maître qui peut alors installer les conditions pour que William puisse s'inscrire dans un réseau d'échanges symboliques, et lui faire entrevoir une place d'élève.

Il apparaît donc que si cet épisode de « bruits » a été l'occasion d'apprentissages sociaux pour William, il a été également pour le maître un moment de mise en œuvre de compétences professionnelles particulières. Ces dernières favorisent l'intelligence en acte de se qui se joue de manière clandestine en dehors du programme, comme par exemple ici, l'assignation à la place d'élève, et l'attribution à William, de la qualité d'élève capable d'apprendre, capable de créativité, d'invention, d'« ex-sistence ».

V. Conclusion

Dans les « bruits » se joue un questionnement. Dans la mesure où ils touchent aux règles qu'il convient d'adopter dans la classe, par exemple celle de devoir conserver les traces de l'erreur éventuelle, ou celle de ne pas se moquer de celui qui en commet une, ce sont des confrontations à des convenances propres à ce milieu, et communes à un ensemble de milieux dont le regroupement d'adaptation fait partie. Toutes ces règles²⁰ n'ont bien sûr pas la même probabilité que les précédentes d'être explicitées : ainsi, celles qui touchent aux principes des pratiques des enseignants de l'école, ou encore comme celle qui fait que le maître est là pour tous et donc qu'il ne peut être pris dans la spirale du don de soi pour un élève particulier. Mais, en tant que règles²¹, elles sont des devoir-faire, des capacités, qui se déclinent comme des devoir-être, des qualités.

Des expressions comme en (3) : « C'est parce qu'il a peur de faire faux » sont des imputations à une personne d'une disposition qui contrevient à une règle que le maître tente de faire partager ; règle qui est implicite dans l'expression (6) : « Ici, c'est une classe où on peut apprendre à faire ça ... ». « Faire ça », c'est conserver une trace qui permet de remonter un chemin imaginaire erratique. Telle est la règle. Un tel passage vers l'explicite est toujours possible au sein des interactions en

²⁰ On pourrait citer encore comme règles manifestes dans le dispositif dont la séquence a été analysée : le fait de devoir apprendre en tenant compte de la conception de l'apprentissage du maître, d'accepter le regard du maître pendant que l'on réalise la tâche, le fait que le maître d'adaptation est aussi un contrôleur qui peut donner des appréciations, etc.

²¹ L'idée de règles contient ici l'idée de normes. C'est ce que nous avons nommé plus haut, avec Thévenot (1991), convenance. Le non effacement de l'erreur par exemple, a des incidences sur le processus de réalisation de la tâche et ce que son réalisateur peut en apprendre. On peut définir, par exemple, les fondements de cette règle en terme de rendement d'apprentissage puisque, la règle concerne aussi la rationalité de la tâche. Mais ces fondements (raisons ou critères) sont aussi déterminées par des attentes sociales : celles du maître notamment ; si bien que le non respect des règles est aussi problématisation des relations interpersonnelles. L'intériorisation de la règle peut alors s'appuyer sur un faisceau de raisons dont la validité instrumentale renvoie à une validité normative et réciproquement.

situation d'apprentissage. Le maître devrait s'y préparer et rester attentif à ces irruptions de la question de l'élève. Les « bruits » – et notamment ceux qui ont pour fonction la distraction du maître – sont signifiants, non pas d'un simple désordre qu'il faudrait mater, mais d'une rencontre possible. Il s'agit bien de la fonction d'accompagnement dans ce que Vial appelle « la logique du Reste » (Vial, 2001).

Il ne s'agit pas simplement, pour le maître, de se rendre disponible pour entendre ce qui se joue dans le « bruit », et d'y être en empathie avec l'élève, mais bien de jouer dans ce « bruit » avec les significations sociales qui le traversent, de l'interpréter de façon bienveillante, certes, mais sans tomber dans la compassion.

Accompagner l'autre, en formation, n'est pas vouloir son bonheur ici et maintenant : la convivialité n'est pas le but. C'est parce que le maître se pose en tant que maître qu'il aide l'élève. Il s'agit bien d'un « face à face ».

L'évaluation dans le « bruit » traduit ce que l'élève revendique devant les autres présents, et surtout sous les regards du maître. L'usage du concept de « visage » le montre, puisque du point de vue de William, le « visage » est adresse au maître de reconnaître son « ex-sistence ». Toute l'ampleur du travail du maître d'adaptation se révèle dans l'impasse momentanée où l'on tente de défaire l'illusion de la revendication d'être un homme : répondre non à ce « visage », sans accomplir le meurtre symbolique dont le « visage » exprime, selon Lévinas, l'interdit. L'évaluation agie va avec ce risque inéliminable de commettre un tel « meurtre ». L'évaluation agie va avec la difficulté pour le maître de se savoir seul, en adoptant vis à vis des autres et à son égard, une attitude objectivante.

Certains référentiels pour l'enseignant valorisent l'idée de ne pas perdre de vue l'objectif du cours, de savoir ramener les élèves vers la tâche. Cet article veut montrer combien cette compétence a ses limites, qu'il faudrait aussi travailler à partir d'autres compétences, contradictoires aux premières, et qui sont et doivent rester *énigmatiques* (Durrive, 1999). Mais ces compétences en évaluation, qui s'étaient à une culture de la clinique, sont-elles aujourd'hui suffisamment portées à la connaissance des maîtres et de leurs formateurs ? Peut-on continuer à en nier l'existence ?

Bibliographie

- ARDOINO, J. & BERGER, G.** (1986). L'évaluation comme interprétation, *Pour* n°107, pp.120-127.
- BLANCHARD-LAVILLE, C.** (1992). Au-delà du sujet didactique, *Pratiques de formation, analyses*, pp 77-93.
- BLANCHARD-LAVILLE, C.** (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- DURRIVE, L.** (1999) Une action de formation en milieu carcéral :un exemple d'apprentissage des compétences par l'ergologie, *Raisons Educatives n° 2*, pp. 169-182.
- FIGARI, G.** (1994) *Evaluer quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- HABERMAS, J.** (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard.
- IMBERT, F.** (1884) *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris : ESF.
- LEVINAS, E.** (1982) *Ethique et infini*, Paris : Biblio, Essai.
- STERN, D.** :(2000) Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite : quelques implications de l'observation du développement sur les psychothérapies d'adultes, Halfon, O. *Filiations psychiques*, Paris : Le fil Rouge, pp 73-86.

Vial, M., Herisson, B. & Mencacci, N. L'élève agissant ou l'évaluation dans le bruit. *Mesure et évaluation en éducation* (2004)

SCHWARTZ, Y. (2000) Discipline épistémique, discipline ergologique, Maggi, B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, pp 33-68.

THEVENOT, L. (1990) *L'action qui convient*, Raisons Pratiques, Paris : EHESS, pp. 39-70.

VIAL, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris : L'Harmattan.

VIAL, M. (2001) *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.