

## **De surprises en découvertes mathématiques & français – collègue – chapitre " Comment savoir ce que les élèves comprennent " :**

### **Revenir sur ce qui a été fait, appris, compris : les bilans de savoir**

Parmi les moyens qu'il est possible d'employer pour permettre aux élèves de passer de ce que Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex ont désigné sous l'expression « logique de cheminement » à une logique qui soit plus proche de ce qu'il faut pour réussir à l'école, figurent les « bilans de savoir ». Ceux-ci ont été utilisés (dans un cadre très différent de celui qui va nous occuper) par les trois chercheurs cités plus haut comme outil pour avoir accès à ce qu'il en était pour les élèves que d'être à l'école, l'analyser, afin de cerner la façon dont les élèves envisagent « l'apprendre ». « Les élèves écrivent un texte à partir de la consigne suivante : Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs... Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'attends ? Ces bilans de savoir ne nous indiquent pas ce que l'élève a appris (objectivement), mais ce qu'il nous dit avoir appris quand on lui pose la question, dans les conditions où on la lui pose. » Utilisé en sociologie, ce questionnement permet de cerner le rapport que l'élève entretient avec le savoir, de percevoir le degré de conscience qu'a un sujet de s'être ou non approprié un savoir. Le bilan de savoir a été détourné sans remords de ses objectifs scientifiques et évidemment sauvagement modifié (voire défiguré) par des enseignants qui se sont mis à l'utiliser à intervalles plus ou moins réguliers dans leurs classes selon des modalités variées, à des moments très différents et donc à des fins fort diverses. Un point commun cependant à cette famille de pratiques : toutes ont pour fondement la question posée aux élèves :

Qu'avez-vous appris en faisant ce que les enseignants vous ont demandé de faire ?

Sous-tendue par celle-ci (plus redoutable encore peut-être) : Mais pourquoi donc vous a-t-on demandé de faire ça ?

Ils ont aussi un cadre commun : faire que « le savoir apparaisse comme existant en soi, dans un univers de savoirs distincts du monde de l'action, des perceptions, des émotions. » Dans ce cadre, la verbalisation permet d'identifier s'il y a eu une réelle activité intellectuelle, comment elle s'est mise en place, la façon dont est perçue l'activité, ses buts, ses objectifs visés, le degré d'intériorisation de ces derniers. C'est cette perception qui intéresse l'enseignant lorsqu'il demande à son tour un bilan de savoir ou, comme le dit Bernard Charlot, un « bilan de l'apprendre ». On peut les caractériser aussi selon l'expression de Colette Briffard comme « un moyen pour que les élèves prennent conscience, grâce à l'écriture, de ce qu'ils ont appris, de ce qu'ils savent faire ». Prise de conscience indispensable pour des élèves qui ne mettent pas toujours en relation les activités menées et les apprentissages visés, sans parler des problèmes relevant de la formulation des savoirs construits et des niveaux hétérogènes de conceptualisation dans lesquels ils se situent. Pour donner une idée de ce dont il est question, on fournira un exemple vécu par l'un d'entre nous, alors élève de 5e : l'enseignant fait manipuler des fils à plomb. À la suite des observations, il fait écrire dans le cahier : « Le fil à plomb est la manifestation de la verticalité. » Sans s'en rendre compte l'enseignant a opéré une montée en abstraction plutôt radicale (constituer la verticalité en tant qu'essence à partir du constat qu'il y a des fils verticaux puis le fil à plomb comme incarnation de ladite essence) qui de plus ne reflète en rien l'expérience vécue par les élèves du fil à plomb tendu vers le bas. La lecture des bilans de savoir permet d'observer et de mettre en évidence certains phénomènes auxquels d'autres modes d'évaluation ne permettent pas d'avoir accès.

Problème posé à l'enseignant. Les méthodes actives qui impliquent la confrontation de l'élève à des situations diverses (et non à des exercices), dans le but de lui faire construire ou manipuler des notions, laisse parfois ce dernier démuné pour concevoir le lien entre ces activités et l'objet de la leçon, voire démuné pour concevoir cet objet ou pire encore concevoir même qu'il y en ait un. La pédagogie est alors invisible à l'élève qui se cantonne dans une logique de manipulation barrant l'accès à toute logique d'abstraction ou de conceptualisation. La démarche des méthodes actives consiste, en effet, à mettre les élèves dans une situation qui les oblige soit à construire leurs objets de savoir (notions, concepts, modèles...) pour résoudre les cas et les problèmes qui leur sont proposés (par exemple, en histoire, faire un schéma pour

représenter des relations entre des individus, les relations de féodalité) ou bien à rencontrer les limites de leurs conceptions ou de leurs connaissances (ce qui – en tout cas c'est ce qu'on souhaite – légitimera les apports du professeur en savoirs nouveaux). Il va de soi que les activités proposées ont été élaborées en fonction des objets de savoirs visés : on constate néanmoins qu'une proportion non négligeable d'élèves, censés acquérir peu à peu les notions, n'ont pas toujours conscience qu'il s'agit de savoirs séparés de la situation dans laquelle ils les découvrent.

Or cette prise de conscience (ainsi que le travail complexe de formulation qui doit l'accompagner) est indispensable au transfert de la notion à d'autres situations et (peut-être) à la réussite de l'élève à l'école. On reconnaît là une des difficultés principales de nos élèves qui sont la plupart du temps décontenancés par des modifications légères du contexte alors que tout laissait à penser que les savoirs étaient acquis. On observe dans ce cas non seulement une non-mobilisation des savoirs récemment acquis mais comme une disparition de savoirs antérieurs pourtant fermement établis. Ce qui donne lieu à la production de billevesées ahurissantes dont l'élève se demandera ultérieurement comment il a pu écrire des insanités pareilles. Il est important alors d'analyser ce qui s'est passé en lui montrant qu'il s'agit d'un phénomène des plus courants (même chez des adultes).

La possibilité de penser les savoirs comme distincts des situations qui les ont fait naître n'est pas donnée d'avance à tous élèves et il convient de guider ceux qui n'en disposent pas encore. Une bonne part du « malentendu » entre les élèves et les enseignants provient peut-être de là : souvent les enseignants attendent cette capacité de transfert et évaluent sur des situations légèrement différentes (les savoirs construits en élaborant une carte de France devront être réinvestis sur une carte de l'Espagne, les savoirs construits dans l'étude d'un texte, d'un livre ou d'un document devront être réinvestis à propos d'autres textes à la grande surprise de certains élèves qui peuvent se sentir floués.)

Il s'agit donc pour l'enseignant non pas de nommer lui-même l'objet de savoir mais par le truchement de différents modes de verbalisation, de schématisation, de représentations et d'interactions langagières de permettre l'émergence et la caractérisation progressive de la notion et de ses attributs. Ces divers modes (et tout particulièrement la mise en mots), parce qu'ils peuvent créer une distance par rapport au vécu, ont une fonction tout à fait essentielle.

« Il faut se convaincre que, contrairement aux idées reçues, les échanges entre enfants, et

adultes et enfants, jouent un rôle capital dans la construction des savoirs. »

(M. Stamback, « Donner à tous l'envie d'apprendre »).

Il s'agit de mettre les élèves en position de dire ce qu'ils ont compris qu'ils étaient en train de faire, et les raisons pour lesquelles ils le faisaient (que ces activités aient été menées individuellement, en groupe ou collectivement). Ils sont donc conduits à formuler individuellement ou collectivement, par écrit ou à l'oral (dictée à l'enseignant), les apprentissages repérés et si possible à les mettre en relation, à les hiérarchiser. Dès à présent signalons deux choix possibles de bilan :

– ce sont des écrits pour soi, non destinés à être communiqués ou à circuler tels quels, aide-mémoire, outils de réflexion pour penser puis servir de base à l'échange avec les autres (si échange il y a) ;

– ce sont des écrits destinés à circuler et il est nécessaire qu'ils soient compréhensibles par autrui : ceux-là nécessitent donc un soin plus grand car ils obéissent à une contrainte de lisibilité.

Quoi qu'il en soit, ces bilans obligent les élèves à revenir sur ce qu'ils ont fait, à verbaliser ce qu'ils ont retenu (ce qui est loin d'être toujours évident, les choix discursifs à faire sont parfois fort complexes), à interpréter les activités qui ont été menées et, à ce titre, ces bilans ont une place décisive dans l'apprentissage : ils peuvent ainsi constituer une étape dans l'appropriation des savoirs et un premier moment de leur structuration.