

Sous la direction de

Jacques Weiss

L'évaluation:
problème de communication

Septembre 1991

Illustration de la couverture:
Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel.
Photo: P. Eismann

De|Val

IRDP

Pourquoi l'élève se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre?

*Jean-François Perret
Martine Wirthner
IRD, Neuchâtel*

Pour situer la question

Dans les pages qui suivent, nous nous attacherons à l'analyse de faits probablement ordinaires qui appartiennent au quotidien de la situation pédagogique. Ce qui nous occupera, ce sont les malentendus qui s'instaurent aussi bien en situations didactiques qu'en situations d'évaluation, lorsque l'élève entend dans la question du maître une autre question que celle posée, ou autrement dit, lorsqu'une question en cache une autre.

Pourquoi s'intéresser à ces malentendus qui ne sont d'ailleurs souvent que momentanés et se prêtent à interprétations psychologiques commodes (l'élève ne s'est pas concentré suffisamment, il n'a pas écouté ou lu attentivement, il a été distrait, etc)? Nous verrons en fait que l'analyse de malentendus même passagés nous conduit au coeur même de la situation didactique qui est situation de communication, et plus particulièrement au coeur des pratiques évaluatives qui se posent fondamentalement comme échange de questions et de réponses.

Nous situerons tout d'abord comment nous en sommes venus à traiter cette question à partir de notre pratique d'évaluation. Les premiers faits présentés porteront plus particulièrement sur l'enseignement de la mathématique, puis nous nous centrerons sur une situation d'évaluation relative à l'enseignement du français. Nous situerons finalement les cadres d'analyses auxquels il est possible de recourir pour rendre compte des observations faites.

Une préoccupation initiale: la rédaction de questions valides

Dans le cadre de l'évaluation d'un programme d'enseignement, lorsque l'on entreprend l'évaluation des connaissances acquises par les élèves à la fin d'une année scolaire ou à la fin d'un cycle d'enseignement, on est conduit à créer une collection importante de questions pour couvrir au mieux l'ensemble des objectifs d'apprentissage visés.

Pour vérifier l'adéquation des questions et mettre au point leur formulation, une passation dite de validation est organisée avec un nombre restreint d'élèves et de classes. Que l'on recoure ou non à des procédures de validation statistique ne change pas fondamentalement la tâche du rédacteur de tests de connaissances. L'analyse des résultats obtenus à la passation de validation consiste à se pencher sur les réponses incorrectes et inattendues pour en cerner la cause. Le but est de repérer ce qui est chaque fois en jeu: une mauvaise compréhension de la question (de l'énoncé, ou de la consigne), ou une maîtrise insuffisante des savoirs et savoir-faire que la tâche requiert. En d'autres termes, il s'agit d'identifier ce que mesure réellement telle ou telle question.

A partir des premiers essais de passation, la logique de construction d'un instrument de mesure valide conduit à améliorer, voire à supprimer, les questions pour lesquelles subsiste un doute quant à ce qu'elles mesurent. L'ambition est de ne garder que les formulations transparentes, qui laissent ou donnent à voir sans obstacle le contenu de savoir auquel renvoie l'énoncé, savoir qui est l'objet explicite de l'évaluation. Après élimination des «mauvaises» questions, sources de parasites ou d'ambiguïtés, il est censé rester les «bonnes» questions qui permettent d'accéder sans écran aux connaissances de l'élève.

Une part d'opacité probablement irréductible

Les expériences faites en matière d'évaluation nous ont conduits à repenser l'exigence de transparence évoquée ci-dessus. Certes l'élaboration d'un test de connaissances nécessite qu'un soin tout particulier soit porté à la formulation des questions, mais il ne nous paraît ni possible, ni peut-être souhaitable, d'imaginer que toute méprise sur la question puisse être évacuée.

La validation initiale d'un test de connaissances permet sans aucun doute de réduire le nombre de questions qui se prêtent fréquemment à interprétations inattendues, mais pas de supprimer tout risque de malentendu. Notre hypothèse est que dans toute évaluation de connaissances, il reste une part irréductible d'opacité des questions, part due au fait que l'enfant ne saisit de l'énoncé que ce qu'il peut ou croit en comprendre sans nécessairement identifier d'emblée ce dont l'évaluateur lui parle.

La part d'opacité des questions, aussi bien didactiques qu'évaluatives, touche probablement à une caractéristique fondamentale de la relation didactique. A l'aide de situations concrètes, de représentations symboliques, d'explications et de questions, l'enseignant tente de désigner à l'élève un

savoir par nature intangible. Cette désignation didactique, qui souvent ne peut montrer directement son objet, se révèle une source importante de malentendus. Notons que ce constat ne date pas d'aujourd'hui, comme en témoigne un vieux proverbe chinois: «Quand on lui montre la lune, le sot regarde le doigt»!

Ce que le proverbe ne dit pas, c'est pourquoi il en irait autrement! Saisir comment se construit entre interlocuteurs, entre maître et élève, une compréhension partagée des objets enseignés, et plus largement le sens même du travail scolaire quotidien jalonné de questions-réponses, est sans aucun doute aujourd'hui une des tâches importantes de la recherche en didactique, (Schubauer-Leoni et al., 1989).

A partir de ces considérations, deux options se présentent au rédacteur d'un test de connaissances. La première consiste à poursuivre l'affinement de l'instrument pour tenter malgré tout et autant qu'il est possible d'augmenter la validité de la mesure. Cela conduit concrètement à retravailler l'énoncé des questions, chaque fois qu'un soupçon d'ambiguïté subsiste.

La deuxième option requiert quant à elle un changement de point de vue pour s'intéresser de plus près à ces questions que les élèves persistent à interpréter à leur manière, questions pour lesquelles le message initial ne passe pas. En adoptant ce point de vue, nous sommes conscients de procéder à un recadrage théorique du problème. Parti d'une difficulté de mesure et d'une exigence de validité, nous entrons de plein pied dans une problématique de communication.

Il eut été certainement plus aisé de considérer ces deux problématiques comme disjointes et d'ouvrir une nouvelle page de recherche. Mais une interrogation nous préoccupait: «Et si la mesure des connaissances acquises par les élèves était aussi, et probablement de manière inséparable, un problème de communication?» Les recherches récentes en psychologie sociale du développement des savoirs ne pouvaient que nous inviter à prendre cette interrogation au sérieux jusque dans les déplacements épistémologiques qu'elle conduit à effectuer, (Perret-Clermont, Nicolet, 1988).

Avant d'en venir aux faits en matière de malentendus, nous formulerons encore une remarque. En portant le regard sur ces cas particuliers de méprise sur la question, en mettant ces cas limites sous la loupe, on prend le risque de grossir ces faits. Nous pourrions par là aggraver l'inconfort que d'aucuns ressentent à penser que l'évaluation des connaissances est une tâche objectivement impossible compte tenu de l'impact des modalités de questionnement sur les réponses des élèves. Notre visée n'est pas de nous complaire dans l'exposé des difficultés de l'évaluation à quelque fin militante que ce soit. Si nous portons notre attention sur des faits particuliers de

malentendus, c'est pour tenter de cerner et comprendre les processus en jeu dans tout échange de question-réponse, qu'il soit jugé réussi ou non. L'accent mis sur les «échecs de communication» s'explique par le simple fait qu'ils donnent à voir des processus qui, en temps normal de communication réussie, restent inaccessibles.

Malentendus en mathématique

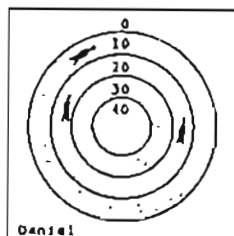
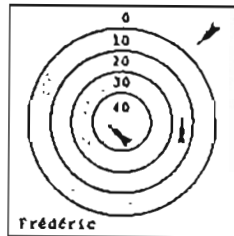
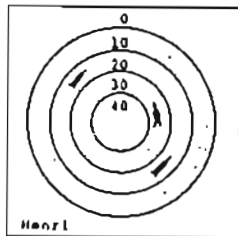
Quelques exemples

Pour situer le type de faits qui se trouvent au centre de notre réflexion, arrêtons-nous à quelques exemples de malentendus relevés à propos de questions de mathématique. Ces observations sont tirées d'un bilan des acquisitions en fin de deuxième année primaire (Jaquet, George, Perret, 1988).

Exemple 1

En fin de 2^{ème} année primaire, la question suivante a été posée aux élèves:

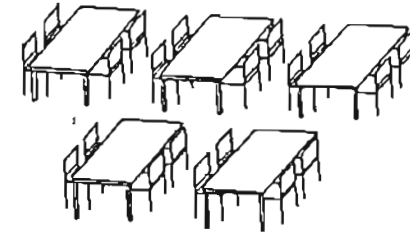
Henri, Frédéric et Daniel jouent aux fléchettes. Voici leurs résultats après trois coups. Écrivez, dans le rectangle, le nom de l'enfant qui a fait le plus de points.



La réponse correcte, soit «Henri», est donnée par 79% des élèves. L'erreur la plus fréquente est «Frédéric». Comment cette dernière réponse est-elle trouvée? Pour une partie des élèves, cette réponse est manifestement liée au fait que Frédéric a placé une fléchette dans le centre de la cible, ce qui lui vaut 40 points pour ce coup. L'addition des points n'entre plus alors en ligne de compte; ces élèves réinterprètent la question en terme de qui a le plus d'adresse, ou qui fait le plus de points en un seul coup. Pourquoi d'ailleurs prendraient-ils la règle qui consiste à additionner les points obtenus. A défaut de demande explicite, sont-ils censés se référer à leur pratique du jeu des fléchettes ou d'un jeu similaire? Sont-ils censés deviner que, s'il y a trois fléchettes par cible avec indication des valeurs de chaque position, c'est bien pour faire un calcul et non seulement pour apprécier l'adresse des joueurs à viser le centre de la cible? Sur quels indices sont-ils censés s'appuyer pour saisir ce que l'on attend d'eux?

Exemple 2

Combien y a-t-il de chaises? Trouvez les étiquettes qui conviennent et entourez-les.



5×4

$4 + 5$

4×5

$5 + 4$

Six élèves sur dix (61%) donnent les réponses attendues. La moitié des «erreurs» consistent à n'entourer qu'une seule des écritures multiplicatives. Est-ce dû à la non reconnaissance de l'équivalence des deux écritures? ou est-ce l'effet d'un contrat didactique implicite selon lequel une question appelle une et une seule réponse? Dans ce cas, l'élève peut avoir la certitude d'avoir achevé la tâche demandée avec la première réponse donnée.

D'ailleurs, qu'est-ce qui permet à l'élève de penser qu'il est ici question d'équivalence d'écritures?

Exemple 3

A la première ligne, on a écrit que le calcul "8 + , = 15" peut aussi s'écrire "15 - 8 = ,". Complétez. Complétez aussi la deuxième ligne et la troisième ligne.

8 + , = 15 peut aussi s'écrire 15 - 8 = ,
 7 + , = 13 peut aussi s'écrire 13 - , = ,
 9 + , = 16 peut aussi s'écrire , - , = ,

Les pourcentages de réponses correctes sont les suivants: a) 88%, b) 79%, c) 70%. Il est intéressant de relever ici que pour les expressions b et c, certains élèves (respectivement 6% et 8%) écrivent une soustraction correcte en soi, mais avec des nombres ne correspondant pas à l'addition donnée. Une telle conduite met manifestement plus en cause la compréhension de la tâche (telle que l'a conçue le rédacteur du test) que la maîtrise des écritures additives et soustractives.

Ces quelques exemples illustrent suffisamment les réponses que nous prenons comme indices de malentendus. Avec Grossen (1988), nous pouvons parler ici de «réponses inappropriées» par rapport aux règles d'interprétation implicites de la question (Mercer et Edwards, 1981), réponses inappropriées à distinguer des «réponses incorrectes» qui, elles, découlent d'erreurs de raisonnement ou de calcul.

Les questions écrites ne sont pas seules en cause

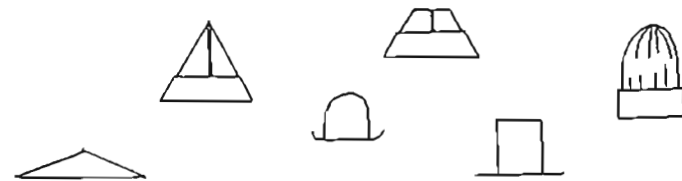
On pourrait penser que les difficultés d'interprétation évoquées ci-dessus sont liées au mode de présentation écrit de la question, mode qui requerrait un travail de décodage particulièrement complexe. Dans un contexte de communication orale, par nature plus direct et interactif, le questionnement est-il d'emblée plus transparent?

Par quelques exemples, nous voulons montrer que cela ne semble pas être le cas. La compréhension d'une question n'est pas nécessairement plus immédiate dans le cadre:

- d'un questionnement individuel,
- d'une situation-problème mathématique,
- d'un dialogue didactique entre le maître et ses élèves.

- Un questionnement individuel

L'exemple est extrait d'un entretien individuel portant sur le produit cartésien, (Perret, 1988). Une feuille est présentée à l'élève sur laquelle sont dessinées 6 formes de chapeaux:



L'enseignant présente sept feuilles de papier de différentes couleurs et pose le problème ainsi: *On veut faire des chapeaux en papier; pour cela, on a du papier rouge, bleu, ... Voici les formes des chapeaux qu'on veut faire. Certains seront pointus, d'autres ronds et d'autres plutôt carrés. Combien de chapeaux différents pourra-t-on faire?*

En fin de troisième année, la moitié des élèves répondent d'emblée 42. Un quart des élèves répondent 7, ou quelquefois 6. Les explications que ces derniers donnent sont significatives: «j'ai compté les couleurs», «on peut en faire sept, car il manque du papier», «on peut faire six formes, plus une forme dans un autre papier».

Pour concrétiser le problème et s'assurer que les élèves comprennent bien la situation, des feuilles de couleurs différentes sont posées sur une table. Le fait qu'il s'agisse de feuilles au format A4 en nombre limité ne compte guère aux yeux de l'adulte, du moment qu'il ne s'agit que de chapeaux «théoriques», non censés être réalisés. Manifestement, un quart des élèves ne parvient pas d'emblée à se plonger dans cette fiction et considère la situation dans toutes ses contraintes matérielles, illustrant par là le risque d'opacité que présente une situation de questionnement qui prend appui sur un concret qui ne l'est pas vraiment, en ce sens que sa fonction n'est qu'illustrative.

Il est intéressant ici d'évoquer encore la suite de l'entretien. Lorsque l'élève a donné sa réponse, l'adulte lui demande d'expliquer sa réponse. C'est à ce moment-là que de nombreux élèves réexaminent la situation, et reconsidèrent leur réponse initiale, pour finalement donner la réponse attendue, soit: «42». L'avantage que semble présenter la situation de questionnement oral et individuel par rapport au questionnement écrit, réside surtout dans le fait que le temps requis pour comprendre de quoi il s'agit, se gère plus aisément dans une situation interactive qu'en situation de travail écrit, où l'élève doit entièrement prendre en charge le contrôle de son activité d'interprétation.

- Une situation-problème mathématique

Examinons maintenant en quel terme se pose la compréhension d'un énoncé dans le cadre de situations mathématiques proposées aux élèves comme situations ouvertes de recherche. Nous retiendrons à titre d'exemple la situation dite du «partage de l'échiquier».

Les élèves sont invités à réaliser un puzzle en découpant un échiquier sur papier. Les règles données sont au nombre de trois; il s'agit de réaliser: 1) le plus de morceaux possible, 2) pas deux morceaux de la même grandeur, 3) sur chaque morceau, autant de carrés blancs que de carrés noirs.

L'observation d'élèves engagés dans cette activité montre la difficulté qu'ils ont à prendre d'emblée en compte l'ensemble des règles données (Service de la recherche pédagogique, Genève, 1980). La première idée retenue est de former des pièces. Ce n'est que peu à peu, en cours de travail, que les contraintes initialement fixées, formulées en trois règles, dans un langage simple, sont progressivement prises en compte, comme si un temps d'appropriation et d'intégration était nécessaire. La représentation de la tâche ne se construit ainsi que peu à peu à partir d'un élément noyau vite saisi, en l'occurrence «découper des pièces». Apparemment, même une situation mathématique orientée vers un but clairement posé, ne permet pas d'éliminer un premier temps de compréhension de l'énoncé initial.

Il est vrai cependant que dans le cadre de situations mathématiques conçues pour être progressivement explorées, ce temps d'interprétation n'est plus assimilé à un temps de «flottement» source d'erreurs. Il change de statut pour prendre une valeur positive. C'est lui qui permet la formation progressive d'une représentation de la situation de plus en plus riche et diversifiée, à condition bien entendu que les caractéristiques de la situation mathématique proposée le permettent et ne laissent pas l'élève «s'égarer» sur des pistes imprévues, voire des impasses. Ce temps d'exploration et d'interprétation prend alors valeur de temps didactique.

- Un dialogue maître-élève

Le dernier cas de figure que nous examinerons est celui d'un questionnement amené cette fois-ci par un dialogue de l'enseignant avec sa classe. Dans cette situation de communication, comment se réalise le processus de compréhension? Le fait que la question posée se greffe sur une situation concrète introduite par l'enseignant et discutée avec les élèves permet-il d'en garantir une meilleure compréhension? Autrement dit, le questionnement qui s'inscrit dans un dialogue permet-il de réduire le temps d'interprétation et surtout les risques de méprise qu'il comporte?

Les observations de classe que nous avons pu faire laissent penser que le risque de malentendu n'est pas nécessairement absent dans une discussion collective. Pour illustrer ce point, nous pouvons évoquer une leçon, donnée dans une classe de 2^{ème} année, sur l'approche de la multiplication par le produit cartésien. L'activité proposée aux élèves porte sur la formation de bateaux à partir de coques et de voiles. Le but est de chercher tous les bateaux différents qu'il est possible de constituer avec m voiles et n coques. L'activité est introduite par l'enseignante qui demande aux élèves ce que l'on voit sur le lac quand il y a un peu de vent. Une discussion s'engage sur les bateaux et ce qui les différencie. L'enseignante propose alors de considérer deux sortes de coques (qu'elle dessine au tableau) ainsi que trois couleurs de voiles.

A la suite de cet échange introductif, la question-clé est amenée ainsi: ... *je me pose une question: combien de bateaux différents on pourrait faire avec cela (les deux coques et les trois voiles)? D'accord? Est-ce que vous comprenez la question? - Oui - Vous allez travailler à deux. Je vous donne une feuille et vous essayez de trouver combien de bateaux différents on peut dessiner.*

Les élèves se mettent à la tâche. L'enseignante passe alors d'un groupe d'enfants à l'autre et s'aperçoit que les élèves ont diversement compris la tâche. Une conduite fréquente est de placer plusieurs voiles sur une seule coque. Lorsque l'enseignante constate que plusieurs élèves procèdent ainsi, elle est conduite à s'adresser à l'ensemble de la classe pour clarifier la situation. *Sur chaque coque, on va mettre une seule voile. Je sais que sur le lac des bateaux ont plusieurs voiles, tout à fait d'accord. Mais pour notre jeu on met juste une voile, comme j'ai dessiné au tableau. D'accord? Un peu plus tard: «Vous n'avez pas très bien compris ce que je vous demandais. C'est tout à fait des bateaux splendides, mais ce n'est pas du tout du tout ce que je pensais, (...). Vous avez confondu la leçon de math et la leçon de dessin!»*

Cet exemple illustre que même un questionnement qui prend place au sein d'un échange avec la classe n'évacue pas automatiquement les risques de malentendus plus ou moins persistants. Chaque fois que l'enseignant

aborde avec ses élèves une nouvelle notion ou une nouvelle activité didactique, une définition partagée des tâches proposées est à construire. L'expérience passée, le contrat didactique instauré, ne constituent pas toujours une base d'orientation suffisante pour guider les élèves dans leur interprétation de ce qu'il convient de faire face à une nouvelle tâche.

Malentendus en français

De la difficulté de se faire comprendre dans une épreuve de compréhension de l'écrit

Dans le cadre d'un ensemble de recherches en évaluation de l'enseignement renouvelé du français, conduites dans plusieurs cantons de Suisse romande, nous avons procédé à une évaluation des objectifs de compréhension écrite en fin de 2^{ème} primaire (2P). Cette évaluation a pris la forme conventionnelle d'une série d'épreuves dont les nombreuses questions recouvraient les objectifs opérationnalisables du programme. Parmi ces objectifs, se trouvait celui-ci: «saisir l'idée principale», découpé comme suit: - dégager la (ou les) phrase(s)-clé(s) - dégager les mots-clés». C'est cet objectif qui nous servira à illustrer notre propos.

- Saisir l'idée principale

Il ne nous semblait pas possible, avec de si jeunes élèves et dans une épreuve standardisée, de demander de but en blanc quelle était l'idée principale du texte proposé. Il s'est plutôt agi, par le biais de questions de divers types, de cerner l'objectif. Ainsi, dans la plupart des cas, des phrases présentant le sujet général ont été soumises aux élèves afin qu'ils choisissent celle qui convenait le mieux à l'histoire qu'ils avaient lue. Ou, encore, ils devaient identifier le personnage central de l'histoire («Quel est le personnage principal, le plus important, de l'histoire?»). Enfin, pour deux des textes, différents titres ont été suggérés, dont certains inappropriés, certains axés sur un détail de l'histoire, et les élèves devaient indiquer celui qui, à leur avis, allait le mieux pour l'histoire dont il était question «Mets une croix à côté du titre qui va le mieux pour cette histoire».

Si les premières questions n'ont guère causé de difficultés, celles relatives au titre de l'histoire ont posé problème. Ce sont elles qui ont dès lors retenu notre attention et ont conduit aux diverses investigations dont nous rendons compte dans les lignes suivantes. Nous supposons, de manière implicite, que

le titre le plus adéquat devait donner l'idée la plus complète possible de l'histoire à laquelle elle se rapportait; si, en effet, les élèves n'ont pas proposé les titres les moins pertinents, ils ont souvent choisi, par contre, des titres relatifs à un détail du récit. Cependant, ce qui nous a particulièrement intrigués, c'est qu'un certain pourcentage d'entre eux ne s'est pas borné au choix d'un seul titre, mais en a coché plusieurs. Ces enfants n'avaient-ils pas compris la question, ou bien tentaient-ils, au contraire, d'y répondre le mieux possible, conscients de l'implicite qu'elle contenait? En regardant de plus près leurs réponses, nous avons en effet l'impression qu'ils cherchaient, par le regroupement de plusieurs titres, donc de plusieurs informations, à rendre compte le plus complètement et le plus précisément possible du contenu du récit. Bien sûr, nous n'avons pas les moyens d'en savoir plus dans le cadre de notre épreuve; il aurait fallu questionner de vive voix ces enfants. C'est pourquoi nous avons décidé de ne pas abandonner ce problème et de le développer dans une nouvelle recherche, comprenant des entretiens d'élèves.

Une nouvelle recherche, complémentaire

- Au départ: une expérience américaine

Si l'on se réfère aux recherches relatives au concept d'idée principale, nombreuses et variées sont les définitions qu'on en donne. Il n'y a pas qu'une façon de dire ce qu'est l'idée principale d'un texte; cela dépend du type de texte, mais aussi de la situation de lecture, c'est-à-dire des conditions dans lesquelles celle-ci se déroule. Finalement, nous avons retenu le modèle de Cunningham et Moore (1986) qui définissent neuf types différents d'idées principales; à la suite d'une recherche qu'ils ont faite à propos d'un texte précis et auprès de populations d'âges différents, ces auteurs ont observé une utilisation diversifiée de ces types en fonction de l'âge. Voyons d'abord quelles sont les neuf définitions qu'ils ont établies:

- . *la signification résumée*: il s'agit des grandes lignes du texte, sans aucun détail;
- . *l'interprétation*: elle est un résumé du message implicite du texte;
- . *le mot-clé*;
- . *le résumé sélectif*: le résumé, ici, retrace les passages les plus importants du texte;
- . *le thème*: il donne l'idée générale développée par le texte;
- . *le titre*;
- . *le sujet général*: en une phrase, il libelle le sujet du texte;

. *le sujet spécifique*: en un ou quelques mots, il évoque l'idée d'un passage du texte;

. *la phrase-thèse*: tirée du texte, elle en représente une idée essentielle.

Ces auteurs américains ont montré que les plus jeunes sujets de leur population (élèves de 6e année) associaient à l'idée principale le sujet général (38.2%), la phrase-thèse (24.2%), le résumé sélectif (9.6%) et la signification résumée (7.6%).

Les deux autres types de population (enseignants et étudiants) avaient choisi beaucoup plus fréquemment le sujet général. De même, la signification résumée était plus souvent considérée par eux comme information principale.

Le thème n'a été mentionné par aucune population, le mot-clé l'a été très rarement (par les plus jeunes). Il faut noter ici que le titre est une rubrique qui n'a finalement pas été retenue pour cette recherche; on peut toutefois considérer que le mot-clé s'y apparente passablement.

Un examen plus attentif de ces différents types d'idée principale montre que certains d'entre eux sont davantage qu'une simple restitution d'une partie du texte, et supposent une inférence ou une interprétation; ce sont: l'interprétation et le thème. Or, comme on l'a vu, ils sont très peu choisis par l'ensemble des sujets.

- Le déroulement de la recherche

Premier volet: l'investigation écrite

A partir de deux des textes utilisés pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit en fin de 2P, nous avons tenté, par le biais d'une étude similaire à celle des auteurs cités plus haut, de savoir ce que pouvait signifier l'idée principale de tels textes pour les élèves de six classes de début de 3P (voir annexe). Nous leur avons proposé, pour plusieurs passages et pour l'entier de chaque texte, des items à choix, tous pertinents mais différents, reprenant la classification de Cunningham et Moore. Cependant, quelques modifications y ont été apportées. Le sujet général et le sujet spécifique n'ont formé qu'une seule rubrique; ils ne se distinguaient en effet que par le fait qu'il s'agissait d'un passage seulement du texte, ou bien du tout. Le mot-clé a été retenu, mais considéré plutôt comme titre; il n'était donc pas obligatoirement formé d'un ou de mots tirés du texte. Le thème n'a pas été retenu, dans la mesure où il n'est jamais apparu dans la recherche de Cunningham et Moore. Enfin, l'interprétation, très inférentielle et complexe, a également été écartée. Finalement, nous avons conservé les rubriques suivantes, que nous faisons suivre d'exemples tirés d'un des textes:

- . la signification résumée; «Après bien des aventures, le roi et les souris vivent en bons termes dans le palais».
- . le mot-clé ou titre; «Le roi, les souris et le fromage».
- . le résumé sélectif; «Un roi adore le fromage. Mais les souris attirées par l'odeur envahissent le palais. Elles se font chasser et tour à tour d'autres animaux envahissent le palais. Finalement elles reviennent et le roi propose de partager son fromage avec elles».
- . le sujet général (ou spécifique); «Comment un roi gourmand apprend à partager son fromage avec des souris».
- . la phrase-thèse; «Le roi partagea son fromage avec les souris, qui le mangèrent de façon très raisonnable».

La consigne adressée par écrit aux élèves est la suivante:

Maintenant relis le texte tout entier.

Mets une croix à côté de la réponse (une seule) qui, selon toi, dit le mieux ce qu'il y a d'important dans tout le texte que tu viens de lire.

Deuxième volet: les entretiens individuels

Parallèlement à cette investigation papier-crayon, nous avons voulu aussi obtenir des informations argumentées et procéder à des entretiens individuels d'élèves dont les réponses à l'écrit se seraient révélées peu compréhensibles (choix de plusieurs réponses ou grande variété de réponses), mais aussi d'élèves bons lecteurs et mauvais lecteurs. Le canevas des questions posées oralement aux élèves se trouve en annexe.

Résultats d'ensemble

Investigation écrite: des choix très précis et clairs sont faits par les élèves; une forte majorité d'entre eux donnent des réponses homogènes, choisissant régulièrement le même type d'idée principale. Les trois catégories les plus fréquemment apparues sont le résumé sélectif, la phrase-thèse et la signification résumée. Cela ne nous étonne guère: nous pensions, en effet, que résumé sélectif et signification résumée en particulier seraient souvent choisis, puisqu'ils recouvraient un grand nombre d'informations du texte. Le mot-clé (titre) est le moins signalé. Là encore, nous ne sommes pas surpris; ce constat correspond à celui de Cunningham et Moore. Ces résultats sont équivalents pour les deux textes retenus.

Entretiens individuels: nous aurions, dès lors, tout lieu d'être satisfaits; cependant, les entretiens individuels, organisés sur la base d'un canevas, ont montré que les concepts en jeu n'étaient pas toujours formulés clairement.

En effet, nous n'avons, à aucun moment, utilisé les mots «idée principale» dans les consignes présentées aux élèves. C'est donc par des chemins détournés que nous avons signifié notre demande.

Les entretiens individuels ont montré que la plupart des enfants savent relever des éléments importants du récit qui leur est proposé. Dans l'ensemble, ils estiment que le résumé dit le mieux ce qu'il y a d'important dans l'histoire, puisqu'il relate les épisodes marquants du récit. Là, leurs propos sont cohérents et répondent effectivement à la demande des adultes. En fait, ce sont ceux-ci qui se cassent peut-être la tête à chercher comment parler d'une chose en ne la nommant jamais. Nous pensions, en effet, que les termes «idée principale du texte» étaient trop abstraits et difficiles à comprendre pour des jeunes élèves de 3P. Or le passage entre ce qui est important et ce qui est le plus important (principal) est très peu sensible et semble avoir été parfois source de malentendu de part et d'autre.

Ce qui est important, a fortiori ce qui est le plus important, dépend du jugement subjectif des personnes, mais aussi, et surtout, des conditions dans lesquelles on recherche de telles informations. Or, la situation de test définit la plupart du temps ces conditions de manière peu claire. L'enfant placé dans cette situation doit essayer de se mettre à la place de l'adulte et d'anticiper sa demande: sa peur, c'est de faire faux; c'est peut-être la raison pour laquelle, dans notre première évaluation, certains élèves ont donné plusieurs titres, devinant le rapport établi par l'adulte entre titre et fidélité au contenu de l'histoire et voulant alors y répondre de la manière la plus exhaustive possible.

Observation de certaines stratégies de réponses de bons et moins bons lecteurs

Malgré ces difficultés, et grâce aux entretiens individuels, il est possible d'établir des constats sur la manière dont les élèves observés conçoivent l'idée principale d'un récit. Nous nous sommes basés sur une série de questions relatives à l'argumentation des enfants à propos de leurs choix lors de l'épreuve écrite. En gros, ils devaient donner la raison de leurs choix (un seul par texte), s'il y en avait d'autres possibles, lesquels et pourquoi, et s'il y en avait de moins bons à leurs yeux, lesquels et pourquoi.

Nous retiendrons ici les résultats qui montrent, soit une adéquation entre demande et réponses des enfants, soit une inadéquation. Ces constats polarisés correspondent, en fait, à deux types de réponses, celles des élèves bons lecteurs d'une part, celles des élèves mauvais lecteurs d'autre part.

- Réponses des bons lecteurs

Les bons lecteurs interrogés affirment dans leur majorité que leur choix est dicté par le souci de réunir le plus d'informations possible, une sorte de résumé de l'histoire. Voici quelques arguments tirés de ces entretiens:

Parce que ça fait presque comme une histoire. Ça raconte un petit peu.
Ils disent tout ce qu'il fait, ce que le grand-père fait; dans les autres (les autres items), ils ne disent pas tout.
Ça parlait d'un roi qui aimait le fromage. C'est une phrase qui parlait de beaucoup de choses en même temps.
Ça donne une idée sur l'histoire. La phrase explique ce qui se passe, ce qui est le plus important.
C'est comme le résumé. C'était très important de savoir que le grand-père fait des blagues et emmène son petit-fils dans des aventures.
Ils mettaient presque tout le dernier paragraphe, ce qui disait le plus l'histoire.

La convergence de ces différents arguments est sensible et montre que, pour ces élèves, c'est bien le résumé qui traduit ce qu'il y a de plus important dans un récit. Si l'on examine maintenant les contre-arguments, c'est-à-dire les raisons évoquées pour ne pas choisir telle proposition ou item donné dans l'épreuve (le plus souvent le titre), on constate, là encore, la cohérence de l'argumentation:

Ça veut presque rien dire.
Ils disent rien qu'une chose; ils disent pas tout ce qu'il y a.
Elle (la proposition) définit seulement la dernière partie et pas les autres parties du texte.
Parce qu'il y a d'autres choses aussi qui sont importantes... des chats; sans chiens, ni lions, il n'y aurait pas d'histoire.
Ça dit pas grand-chose.
Ça raconte pas l'histoire. Ils disent les personnages et rien d'autre.

- Réponses des moins bons lecteurs

Pour les élèves moins bons lecteurs, ce qu'il y a d'important dans un texte ce sont des informations exactes, voire des informations plausibles. Contrairement à leurs camarades, ils n'associent pas l'important avec l'exhaustivité, mais lient important avec exactitude et véracité. Ils semblent raisonner en termes de juste ou faux, de vraisemblable ou d'in vraisemblable. Ainsi, si les bons lecteurs, en proposant le résumé comme l'ensemble des informations les plus importantes d'un récit, risquent fort de faire apparaître

l'essentiel du texte, les moins bons lecteurs, eux, en valorisant les critères d'exactitude et de véracité, ne sont pas sûrs de mettre en évidence cet essentiel. Voici quelques-uns de leurs arguments en faveur des réponses qu'ils avaient choisies dans l'épreuve qui leur avait été présentée:

Parce que dans l'histoire, il y avait cette phrase.

Le grand-père est juste, c'est un facteur... non, un farceur!

Ca montre que les souris étaient là au début et à la fin. Les souris étaient raisonnables à la fin.

Ce sont surtout les contre-arguments qui illustrent le raisonnement de ces élèves:

Ce n'est pas vraiment l'histoire. Le roi n'est gourmand que de fromage, pas d'autre chose. (L'item rejeté était: «Comment un roi gourmand apprend à partager son fromage avec des souris.»)

Dans l'histoire, ils ne disent pas: après bien des aventures, le roi et les souris vivent en bons termes dans le palais.

Parce que les souris vivent dans le palais. Il y en a un peu beaucoup, des souris. Le roi aurait pu partager directement son fromage avec les souris. (L'item remis en cause était celui-ci: «Après bien des aventures, le roi et les souris vivent en bons termes dans le palais.»)

Ca ne se peut pas qu'il fasse venir la pluie ou pas, qu'il fasse des nuages. (Item contesté: «Grand-père fait croire à Louis qu'il peut faire tomber la pluie. Quand il pleut vraiment, il propose à Louis de s'abriter sous son manteau. Tous deux, ils ressemblent à un drôle d'animal; comme ils ne voient rien, ils bousculent un agent, lui demandent pardon et rentrent chez eux.»)

Il raconte que des blagues, il ne sait pas dire autre chose, c'est toujours. (Ceci à propos de l'item suivant: «Louis a un grand-père qui raconte toujours des blagues».)
- Cette phrase est tirée du texte lui-même.)

On le voit, ces enfants moins bons lecteurs ne peuvent croire que tous les items se valent, mais mettent en évidence de façon différente certaines idées essentielles de l'histoire; il semble que, pour eux, choisir une réponse, c'est choisir une réponse correcte contre d'autres réponses, fausses ou moins pertinentes; d'ailleurs, ils ont de la peine à argumenter un choix alternatif possible, comme s'ils n'y croyaient pas, et l'un d'eux va jusqu'à demander: «Toutes les réponses sont-elles vraiment justes?» Plus que d'effectuer la tâche elle-même, ils ont le souci, semble-t-il, de réussir à répondre correctement; ils vivent cet exercice comme tout exercice scolaire, dont la logique s'inscrit souvent en termes de réussite ou d'échec.

Différents cadres d'analyse

Nous venons de présenter un ensemble de faits concernant l'interprétation d'énoncés de questions par les élèves. Les faits situés, quels cadres d'analyse se donner pour approcher les processus en jeu dans l'instauration de ces malentendus, ainsi que dans leur dépassement? Plus précisément, comment l'élève qui part d'une interprétation inappropriée en vient à se douter qu'une question peut en cacher une autre?

Une première donnée est certaine: comprendre une question n'a rien d'immédiat, cela requiert un temps plus ou moins long d'interprétation. Nous sommes alors conduits à nous demander ce qui se passe, pendant ce temps, chez l'élève questionné. De quel ordre sont les processus de régulation de l'activité cognitive en jeu lorsqu'il se voit confronté à une demande, à une attente?

Différents cadres d'analyse sont susceptibles d'éclairer, sous divers angles, ces processus de régulation. Notre intention est de les situer en quelques mots en esquissant une manière de les articuler entre eux.

Un cadre psychologique

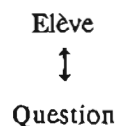
Un ensemble de travaux sur la résolution de problème, dans la perspective de la psychologie cognitive, s'attache à saisir par quels étapes et processus un sujet confronté à une question traite l'énoncé, construit une représentation du problème (en particulier une représentation du but à atteindre et des moyens à mettre en oeuvre), puis se lance dans une activité de résolution qui, en cas de difficulté, l'amène à évaluer ses essais et à reconsidérer, si nécessaire, sa compréhension initiale de l'énoncé.

Ce processus par étapes est étudié dans des situations ad hoc, souvent des tâches de construction, qui offrent au sujet suffisamment d'informations en retour pour réajuster sa recherche de solution.

Ce cadre d'analyse permet-il de rendre compte de la situation de l'élève confronté en classe à une question? Il est intéressant de relever ici un commentaire de chercheurs en didactique des mathématiques: «Nous avons d'abord cherché à utiliser ces modèles (psychologiques), mais nous constatons que s'ils renvoient sans doute bien à l'activité d'un solutionneur de problèmes, ils nous semblent trop systématiques pour pouvoir rendre compte de nos observations d'élèves. Pour nous, en didactique, le mécanisme qui fait le plus question dans ce schéma est celui de la vérification ou de l'évaluation des résultats» (Brun, Conne, 1990, p. 270). Plus loin, il est encore question des chercheurs en psychologie qui «semblent supposer que cet enchaînement se fait, sinon sans difficulté, du moins logiquement, d'une

logique interne à la situation de résolution de problème. L'observation des situations didactiques montre moins de systématisme dans cet enchaînement et nous renvoie à la diversité des attitudes effectives en classe face à l'erreur, ou, plus généralement, face à la réponse.»

Quelle que soit la complexité des schémas proposés en psychologie pour situer l'ensemble des processus qui interviennent dans la résolution de problème (représentation du problème, du but, des moyens; mémoire à long terme, savoirs déclaratifs et procéduraux, processus d'anticipation, de comparaison et d'évaluation, stratégie d'action, etc.), le découpage du réel effectué consiste fondamentalement à se centrer sur le rapport que le sujet (l'enfant) entretient avec la question (problème ou tâche) posée:



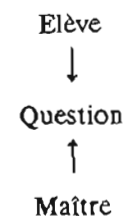
Un cadre communicationnel

Une question tombe rarement du ciel. En situation scolaire, elle est le plus souvent posée par le maître. Prendre en compte explicitement le questionneur peut modifier la manière même d'appréhender la situation du questionné, et par là, ouvrir un nouveau cadre d'analyse. Deux sources de malentendu peuvent en effet alors être distinguées, l'une liée au mode d'interprétation de la question adopté par l'élève, l'autre au caractère incomplet et/ou ambigu de la question formulée par le maître.

Cette dernière source de malentendu conduit à se demander dans quelles situations pédagogiques, relationnelles, les élèves sont susceptibles de mettre en cause la question posée en cas de difficulté. Pourquoi n'interviennent-ils pas plus en classe pour demander au maître de clarifier la question posée?

Quelle part les composantes cognitives et socio-affectives ont-elles dans ces conduites? Lors de passation de tests de connaissances pour validation, il arrive que des questions soient rendues accidentellement incompréhensibles ou ambiguës pour des raisons notamment typographiques (une zone tramée dans un schéma n'est plus visible, une ligne d'énoncé a disparu, etc.). Nous avons constaté, sur quelques cas de ce type, qu'une majorité des élèves propose néanmoins une réponse en s'appuyant sur tout indice, même le plus ténu, pour donner sens à l'énoncé.

La représentation que l'élève se fait du processus de communication semble ici plus particulièrement en jeu. Comme l'exprime Monteil: «une représentation erronée du processus de communication conduit l'enfant à se comporter comme s'il comprenait ce qui lui est dit. Aussi ne faut-il pas s'étonner de l'échec de celui qui, pourtant, disait, et authentiquement, avoir compris le message délivré.» (1989, p. 175). De manière encore une fois la plus épurée qui soit, nous schématiserons cette situation sociale de questionnement en complétant ainsi notre schéma précédent:

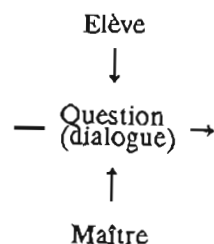


Notons qu'un schéma classique de communication voudrait que notre flèche Elève - Question soit inversée, le message, en l'occurrence la question, allant de l'émetteur au récepteur.

Si nous maintenons cette direction, c'est pour marquer qu'une question, quelle qu'elle soit, n'est pas simplement «reçue» par l'élève, mais que celui-ci l'aborde, s'y confronte activement pour l'interpréter et lui donner sens.

Un cadre socio-cognitif

Toute question posée émerge dans une interaction communicative qui s'inscrit elle-même dans une histoire, ou tout au moins dans une micro-histoire lorsqu'il s'agit d'une situation de test ad hoc en laboratoire. Une approche psycho-sociale des échanges de type questions-réponses conduit ainsi à prendre explicitement en compte leur composante temporelle. En situation de tests psychologiques, Grossen (1988) a éclairé de manière la plus convaincante la nature des processus de régulation en jeu dans ce dialogue au cours duquel adulte et enfant tentent de parler de la même chose. La question posée n'est plus tant alors un donné isolé que l'enfant doit décoder. Elle s'inscrit dans un processus de co-construction progressive de signification partagée.



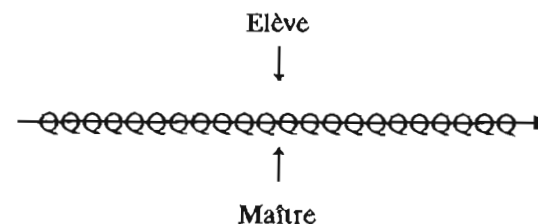
Un cadre didactique

En contexte scolaire, l'acte de questionnement s'inscrit dans une histoire encore plus large, celle du travail effectué en classe au cours des jours et des semaines. Cet acte est un élément constitutif du temps didactique au sens de Chevallard (1985). Questionné, l'élève est nécessairement conduit à se demander: de quoi s'agit-il? Pour identifier ce qui lui est demandé, l'élève pourra tenter de relier la question posée aux tâches précédemment effectuées, selon un processus psychologique de base qui consiste à appréhender le nouveau à partir des expériences antérieures. On peut ainsi imaginer que l'élève se demande: «A quoi cela ressemble-t-il? N'ai-je pas déjà résolu des questions semblables? N'est-ce pas une situation du même type que celle abordée la semaine dernière?»

Concernant ce processus de mise en relation, il faut souligner qu'il ne se pose pas de la même manière dans les perspectives psychologiques ou pédagogiques. La recherche en psychologie cognitive s'est le plus souvent attachée à proposer à l'individu observé des questions nouvelles qui l'engagent à mobiliser ses compétences générales. Si certains sujets se trouvent déjà familiarisés avec la tâche, la recherche en est gênée. Les connaissances ou expériences spécifiques sur lesquelles le sujet pourrait prendre appui pour chercher une solution, une réponse, sont perçues comme perturbatrices, sources de parasites dans l'observation du fonctionnement «naturel» de la pensée.

Dans le champ pédagogique, et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation des connaissances acquises, le rapport aux apprentissages spécifiques antérieurs se pose nécessairement en termes très différents. Une question évaluative vise précisément à apprécier les savoirs et savoir-faire acquis résultant d'une action pédagogique. Par nature, elle suppose une mise en relation des questions présentes et passées.

En élargissant nos schémas précédents, nous pouvons représenter cette succession de questions ainsi:



Pour conclure

Nous sommes partis d'une interrogation initiale: «Pourquoi l'élève se douterait-il qu'une question peut en cacher une autre?» Qu'un élève puisse se méprendre sur une question posée, voire la prendre à contre-sens, relève de faits ordinaires que chacun peut observer. En effet, chaque enseignant en a fait l'expérience, et serait à même d'allonger la liste des exemples manifestes de malentendus signalés plus haut.

En la matière, la difficulté est de quitter le plan des observations anecdotiques pour s'interroger sur ce que ces malentendus révèlent du fonctionnement aussi bien de l'élève que de la situation pédagogique. Pour analyser ce qui se joue là, nous avons vu que l'on peut faire appel à différents éclairages correspondant à des domaines de recherches relativement spécifiques.

Ces cadres conceptuels désignent plusieurs systèmes de régulation possibles par lesquels l'élève peut revenir sur sa propre compréhension d'une question, pour la reconsidérer ou pour chercher des informations complémentaires susceptibles de réduire l'incertitude. Selon le regard adopté, ces régulations paraissent tantôt d'ordre métacognitif lorsqu'elles concernent l'auto-contrôle que l'élève exerce sur sa propre activité cognitive, tantôt d'ordre métacommunicationnel, lorsqu'elles ont trait à l'ajustement des échanges entre questionneur et questionné.

Par rapport au cadre d'analyse didactique, il est intéressant d'explorer la nature spécifique des régulations qu'il conduit à mettre en évidence. En quoi peuvent consister des régulations d'ordre métadidactique? La perspective didactique, comme nous l'avons vu, invite à inscrire l'échange des questions-réponses dans la durée, au sein d'un temps didactique. Cet échange prend pleinement sens dans la logique du travail scolaire qui se vit en classe, jour après jour, semaine après semaine, selon une programmation bien établie.

Le rôle que joue l'histoire même des échanges en classe est tout particulièrement manifeste à l'observateur extérieur. Le visiteur de passage

dans une classe, s'il est peu au fait de la progression des activités didactiques et des apprentissages scolaires, se trouve désarmé devant de nombreuses questions posées aux élèves, questions auxquelles il est incapable de répondre correctement par manque d'orientation sur ce qui est exactement demandé et attendu. L'expérience antérieure partagée, au sein de la classe, permet de laisser de nombreuses consignes implicites. Mais jusqu'où va réellement cette connivence construite au fil du temps et qui permet aux élèves de comprendre les questions posées si souvent à mi-mots?

Notre hypothèse est que cette connivence s'appuie tout d'abord sur la capacité de l'élève à percevoir, derrière les questions posées, quelque chose de leur organisation d'ensemble, à repérer les familles de questions similaires propres à chaque domaine d'acquisition. Derrière le flux de questions auxquelles l'élève se voit quotidiennement confronté, il importe aussi qu'il soit à même d'identifier quelque chose des intentions didactiques sous-jacentes poursuivies et des objectifs d'apprentissage visés. Identification sans laquelle les questions isolées finissent par cacher le curriculum, comme les arbres cachent la forêt. L'élève peut-il en effet saisir vraiment une question s'il ne perçoit rien, ni du domaine de connaissances auquel elle se rattache, ni du pourquoi on la lui pose?

La signification du travail scolaire quotidien n'est-elle que l'apanage des concepteurs de programmes, des auteurs de moyens d'enseignement et des maîtres ou, concerne-t-elle aussi, et jusqu'où, les élèves? Des observations faites en classe nous laissent penser que si les élèves percevaient mieux la signification que l'enseignant accorde à chaque activité didactique proposée et au questionnement constant qui les jalonne, ils prendraient moins souvent une question pour une autre.

Ceci dit, nous sommes conscients de ne pas savoir quel niveau de transparence des intentions peut réellement s'instaurer en classe, ni vraiment de quelle manière concrète cette communication peut se faire. Ces interrogations ouvertes gagneraient certainement à être investiguées par le biais d'une recherche-action. Le fonctionnement des régulations métadidactiques en situation réelle de classe est sans doute un terrain de recherche qui appelle des défricheurs.

Références

Besson, M.J. et al., (éd.). (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaires.

- Brun, J., Conne, F. (1990). *Analyses didactiques de protocoles d'observation du déroulement des situations*. Genève: Education et Recherche, Vol. 12, n°3, pp. 261-286.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Cunningham, J.W., Moore, D.W. (1986). *The confused World of Main Idea, Teaching Main Idea Comprehension*. Newark USA: International Reading Association, pp. 1-18.
- Dubois, A., Wirthner, M. (1990). *Saisir l'idée principale d'un texte. Ambiguïté d'un objectif scolaire apparemment clair*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. (Recherches; 90.113).
- Grossen, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Cousset (Fribourg): Delval.
- Jaquet, F., George, E., Perret, J.F. (1988). *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Bilan des acquisitions en fin de 2^e année*. Berne: Peter Lang.
- Mercer, N., Edwards, D. (1981). *Ground-rules for mutual understanding*. Mercer, N. (Ed.). *Language in school and community*. London: Edward Arnold.
- Monteil, J.M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Perret, J.F. (1988). *Connaissances mathématiques à l'école primaire. Bilan des acquisitions en fin de 3^e année*. Berne: Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.N., Nicolet, M. (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (Fribourg): Delval.
- Schubauer-Leoni, M.L., Bell, N., Grossen, M., Perret-Clermont, A.N. (1989). *Problems in assessment of learning: the social construction of questions and answers in the scholastic context*. *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, N°6.
- Service de la Recherche Pédagogique. (1980). *Le partage de l'échiquier*. Vidéo cassette, Genève: Service de la Recherche Pédagogique.
- Weiss, J., Wirthner, M. (1988). *Evaluation de la compréhension de l'écrit correspondant au niveau de fin de 2^e P: Résultats*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. (Recherches; 88.102), 88p.