

## **DIDACTIQUE ET EVALUATION FORMATIVE : LES FONCTIONS DE L'OPERATIONALISATION**

Il n'étonnera pas celui qui est ou a été enseignant que les marges soient le lieu privilégié des communications, or les réflexions qui vont suivre sur les rapports de la Didactique et de l'Evaluation, sont en marge de notre travail pour une thèse en Sciences de l'Education d'Aix-en-Provence. C'est dire, humblement, le caractère réglable de ce qui sera ici avancé. Mais la formation à l'évaluation formative d'enseignants, pour mettre en place des dispositifs expérimentaux, se heurte si souvent à l'écueil didactique qu'il fallait essayer d'y voir plus clair. La solution toute trouvée aurait été d'en conclure à l'insuffisance des connaissances didactiques des enseignants. Mais la difficulté à penser une didactique en prenant en compte le point de vue de celui qui doit l'utiliser (l'élève) n'est pas explicable par la seule pénurie de Connaissances : ce ne sont pas les savoirs seuls qui sont en cause, et peut-être même pas les savoirs d'abord, mais bien plus l'optique dans laquelle les utiliser. La spéculation intellectuelle (ou la surenchère didactique) est bien au contraire un travers qui guette les pédagogues, tant et si bien que ce n'est pas par davantage de connaissances qu'on améliorera les modes de communication de ces connaissances. C'est pourquoi nous avancerons le concept d'opérationnalisation de la didactique et que nous essaierons de décrire quelques unes de ses fonctions.

Nous partirons du constat d'un fonctionnement de la didactique, linéaire et vertical où le travail didactique fait par l'enseignant avec ses élèves est mésestimé. Nous brosserons ensuite le tableau d'une opérationnalisation de la didactique par l'enseignant travaillant en évaluation formative pour faire le passage des modèles reçus aux outils opératoires pour les élèves. Nous proposerons enfin une organisation des rôles de chacun des partenaires de l'acte didactique (créateurs de modèles, constructeurs de référents scolaires, enseignants et élèves) et avancerons que reconnaître de la valeur au traitement didactique fait dans la classe, y préparer les enseignants permettrait de multiplier les connexions entre les partenaires et ouvrirait, sous certaines conditions qui pourraient constituer un programme de formation en Didactique et en Evaluation, des voies de recherches.

Il reste fort délicat de délimiter le champ didactique et ses domaines : du Savoir savant jusqu'au savoir enseigné en passant par le savoir enseignable (Chevallard, 1985 - Develay, 1987). Aurait-on cette chaîne ? :

Recherche -----> didactique -----> pédagogie ?

*avec trois fonctions distinctes :*

découvrir le savoir savant (recherche)

transposer : fabriquer du savoir enseignable (didactique)

mettre en oeuvre mettre en scène le savoir enseigné (pédagogie) ?

Dès lors se poseraient le problème de la jonction des maillons et puis celui des possibilités de généralisation d'une pensée d'abord liée à une discipline (la Mathématique par exemple), mais restons-en à la circulation des Valeurs (à l'Evaluation)... Une réflexion s'impose alors qui concerne l'origine de ces savoirs "savants" : il apparaît qu'ils ne sont pas nécessairement émis par une Science mais bien par une instance à laquelle un consensus social reconnaît le droit (le devoir ; la fonction) de produire des concepts et de les agencer dans des formes hypothétiques (expérimentales) : une instance productrice de Modèles (forcément théoriques). La critique littéraire, ou le discours d'Histoire de l'Art, font autant partie de cette matrice (dont les produits conceptuels seront à traiter par la didactique) que la Biologie ou la Physique. Dans l'un ou l'autre des cas, ces produits originels, ces Modèles, ne sont pas caractérisés par leur Vérité mais par leur Destinataire : ils ne sont pas conçus pour être manipulés par des élèves.

Il reste alors deux bornes au problème : en amont, des "objets à savoir" ; expression qui nous paraît moins ambiguë que celles de "savoir savant" car, pour qui l'élève est le pivot central de l'éducation (et non pas seulement la cible), le savoir qui importe n'est ni celui de départ, ni celui de l'arrivée mais celui qui se construit tout au long des échanges entre les partenaires de la situation de communication ; par l'évolution des représentations et des démarches de résolution de l'élève (Drouin, 1985). Ces objets à savoir sont donc émis par l'instance productrice de Modèles, aussi bien dans le domaine des Sciences que de l'Art ou de la Littérature ce sont des "idées" : des concepts structurés, schématisés, figurés dont la caractéristique est bien sûr d'être réfutables mais que la didactique donne (à un moment historiquement situé) pour réels : qui se font passer pour du Réel (et, sciemment, nous ne dirons pas Vrai).

De l'autre côté, des tâches scolaires, plus ou moins institutionnalisées, recommandées, obligatoires. Car, quelle que soit la définition de la didactique que l'on se donne, on en arrive finalement à la mise en route, à la propagation à l'élection à la définition de tâches pour des élèves. L'on entendra par tâches aussi bien les exercices dits d'application (Amigues, 1984) que ceux dits d'observation ; les manipulations, les expériences, les entraînements ou les contrôles... en fait, tout ce qui est l'occasion d'une séquence d'activité de "l'élève aboutissant à un produit, à un ensemble organisé de traces (orales, écrites, visuelles, gestuelles) dans le cadre d'une discipline d'enseignement.

Donc, si le didacticien ne se donne pas comme seul et unique rôle de fabriquer les leçons d'une discipline mais aussi celui d'élire des tâches, **TOUT ENSEIGNANT FAIT UN TRAVAIL DIDACTIQUE !** Et non pas seulement celui qui, sortant (à découvert d'ailleurs) des sentiers battus des Instructions Officielles, "invente" des tâches, mais aussi celui qui explique, explicite, communique ce qu'il attend comme produit de (et à) ses élèves : tout enseignant.

Il y aurait donc un traitement didactique (sauvage) qui ne serait pas contrôlé par ceux qui ont le statut (social) de Didacticien.

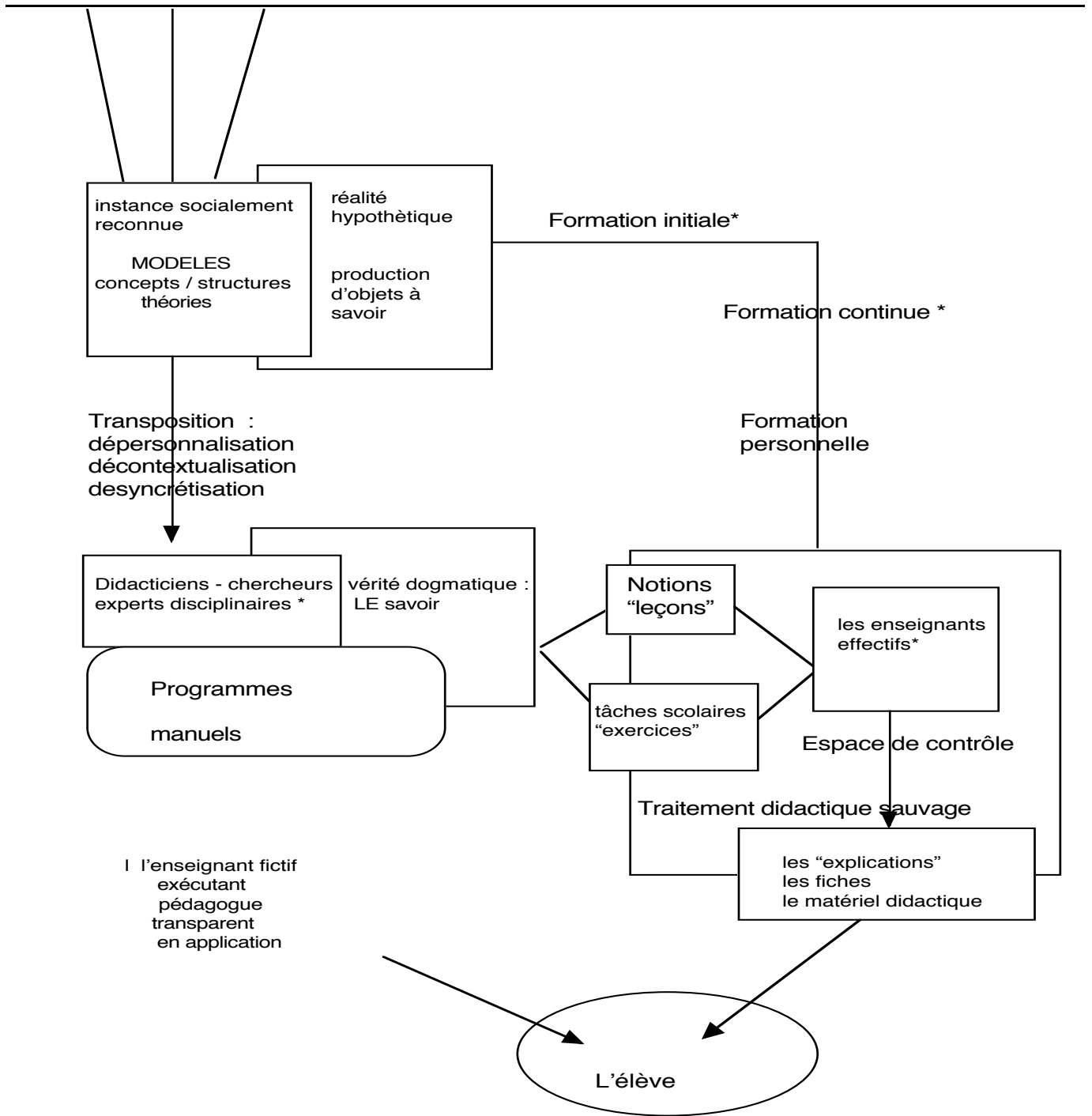


Tableau 1 : fonctionnement hérarchique : une didactique sans évaluation

Par Didacticiens on entendra ceux qui ont pour fonction de décider ou de promouvoir l'ordonnancement des notions didactiques à enseigner, et qui sont les Chercheurs en didactique, au sens universitaire du terme de Recherche (si ce terme est encore univoque, ce qui serait à vérifier). A voir les places occupables par ces mêmes experts didacticiens (marquées d'une

étoile dans le tableau n°1), on comprend l'importance de leur regard sur l'acte éducatif.

D'autant plus que le traitement didactique auquel ils participent se caractérise par la priorité donnée aux objectifs dits "de savoirs" au stockage mémoriel de notions (savamment) organisées, structurées (notamment selon le principe du plus simple au plus compliqué), à quoi il faut ajouter la "dépersonnalisation", la "décontextualisation", la "désynchronisation" programmatique. En somme, un mécanisme de "dogmatisation" (Develay, 1987) véhiculant un ensemble de Valeurs Magistocentriques qui suppose paradoxalement l'existence d'un enseignant fictif dont la seule fonction serait d'appliquer ce savoir élu par les didacticiens.

Et c'est bien pourquoi la didactique échappe dans les faits aux didacticiens professionnels : on le sait bien, les enseignants ne suivent pas les manuels scolaires (sauf sous la contrainte), ils n'appliquent pas les programmes didactiques qu'on leur livre "en kit". Mais est-ce à dire qu'ils gauchissent obligatoirement le bel équilibre de l'édifice des Didacticiens-géomètres ? Faut-il poser comme inéluctable une déperdition de sens, une succession de "simplifications abusives mais nécessaires", un appauvrissement dont évidemment les enseignants les "moins formés", les moins experts, seraient les plus "coupables" ? Si c'est le cas, il faut empêcher les enseignants de s'autoriser à faire tout travail didactique et les cantonner impérativement dans une pédagogie de l'application de ce savoir indiscutable que les Experts didacticiens leur livrent : en conséquence les obliger à "arrêter d'innover"... De toutes manières ce serait oublier que le simple fait de donner des explications (pour faire comprendre, en ajoutant des éléments qui ne sont pas dans LE livre) c'est traiter en didactique.

Si l'on pense au contraire, que le travail didactique fait partie intégrante, DE FAIT, du métier d'enseignant (et tout le courant de la pédagogie différenciée le suppose), alors ce n'est plus en termes de contrôle (de Vérifications) qu'il faut penser mais en termes d'évaluation (Ardoino, 1985).

Il reste que l'expert disciplinaire dérive les notions disciplinaires des concepts émis par l'instance qui est en amont. Le travail didactique pourrait bien être en effet, plus qu'une transposition, une dérivation. Transposer s'entend comme changer de place sans changer de sens (ou de structure) et l'on sait les difficultés que rencontre la didactique qui se veut transposition pour ne pas trahir ce sens originel (Drouin, 1985). Alors que la dérivation est la création d'un mot nouveau appartenant à la même famille que le mot-base pour désigner un objet nouveau, ce qui induit la création d'un sens nouveau (et l'on sait l'importance du sens en Evaluation ! (Aubegny, 1987).

Notre première déduction est que le traitement didactique est aussi l'affaire des enseignants, mais qu'il est trop souvent inavouable, sujet à caution, sinon à sanctions : l'enseignant effectif n'est pas transparent : son travail didactique a besoin d'être (re-) valorisé.

Si l'on donne la priorité à l'appropriation par l'élève de ces notions disciplinaires dérivées des objets à savoir, l'apprentissage des procédures des tâches scolaires devient crucial car c'est bien dans la réalisation de ces tâches que les notions se construiront, se hiérarchiseront, s'organiseront pour l'élève qui les emploie comme outil de fabrication du produit. Mais on confond souvent les procédures des tâches avec l'organisation des notions entre elles : quand on entend par exemple que cet élève "n'apprend pas suffisamment ses leçons", qu'il "n'a pas compris", on désigne bien la structuration des notions in abstracto comme objectif prioritaire, (ce qui est un objectif tout à fait honorable ; l'erreur est simplement de vouloir que ce que l'on croit prioritaire soit le premier), ce qui entraîne que la réalisation des dits exercices n'est qu'un espace vidé de difficultés, encore une fois transparent : si on a compris la leçon, on sait faire les exercices (et pour comprendre, il faut apprendre et écouter et être bien sage : le paradigme impositif peut se dérouler). Que l'exercice ait des procédures spécifiques n'est, dans ce discours, même pas soupçonné. Ces pratiques magiques autour des notions disciplinaires permettent de faire l'impasse sur le faire de l'élève ; ce n'est pas la moindre des impostures didactiques (Nunziati, 1984). Le didacticien à tendance à privilégier la leçon, et à mésestimer l'exercice déjà "pédagogique" : l'apprentissage Noble est dans les notions spécifiques, les exercices se réduisent soit à des excroissances (désignées dans certains manuels sous le terme de "prolongement") données comme des évidences pratiques, alors que le moindre de ces énoncés nécessite pour être lu et puis pour être réalisé des apprentissages que les leçons (au mieux) sous-entendent ; soit à des applications, là encore, allant de soi, et ils servent alors en réalité de CONTROLE à la fameuse compréhension. Encore une fois, il n'y a pas d'EVALUATION (Ardoino, 1985).

Si l'élève est prioritaire, si les tâches sont le lieu d'apprentissage, si les connaissances sont des outils pour résoudre les problèmes alors les tâches peuvent se parler en termes de procédures générales, d'opérations à conduire quelle que soit la discipline, sur les notions-outils (elles, disciplinaires). Les tâches dès lors peuvent s'analyser en termes de repères pour les réaliser, de règles de fonctionnement, de critères procéduraux (Bonniol, 1984 - Nunziati, 1984 - Vial, 1987). On en arrive à des pratiques

d'évaluation formative pour opérationnaliser les modèles didactiques... (voir tableau 2)

---

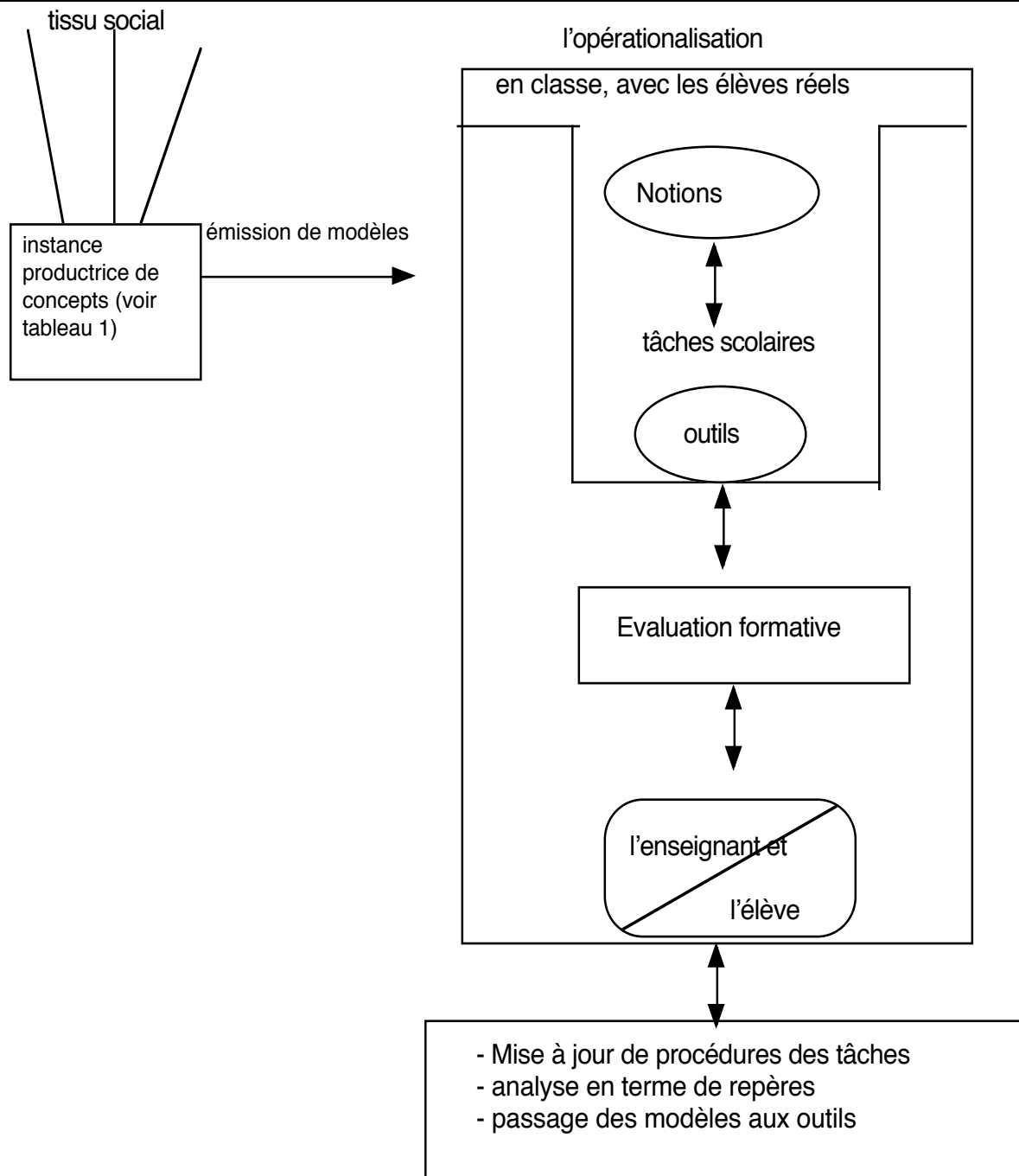


Tableau 2 : l'opérationnalisation de la didactique

---

On le voit d'après le tableau n°2, l'opérationnalisation consiste à passer en classe, avec les élèves réels que l'on a avec soi, d'une des modélisations (issue soit de l'instance productrice, soit de la didactique) à des outils didactiques pour des élèves. Il est vain de continuer à croire que donner le

modèle suffit. On sait qu'il ne porte pas en lui-même son mode d'emploi (Amigues, 1982). Ce passage peut se faire en donnant le modèle à manipuler pour verbaliser le "comment on s'en sert". Cette verbalisation confrontée aux erreurs relevées lorsque le modèle est employé dans une tâche d'analyse, conduit à revoir, à réajuster la schématisation elle-même (Vial, 1987). L'évaluation formative permettant la mise à jour de repères pour réaliser la tâche est alors la garantie d'un contrat pédagogique où l'élève tient un rôle actif puisqu'il n'est pas là pour manipuler seulement, mais aussi pour construire l'outil. De ce fait, il n'a pas à exécuter sa tâche avec un mode d'emploi donné comme une contrainte externe, mais à trouver sa démarche de résolution du problème. L'élève est un acteur indispensable de l'opérationnalisation.

Opérationnaliser c'est donc expliciter les règles de fonctionnement et adapter la figuration des outils didactiques à la réalisation de tâches scolaires pour lesquelles, rappelons-le, ils n'ont pas été faits ; faire se réduire le nombre d'erreurs : les rendre opératoires. La classe, enseignants et élèves, se donne alors une norme didactique révisable, expérimentale, au lieu de n'être que le lieu de respect des normes venues de l'extérieur.

L'autonomie de l'enseignant est ainsi définie par la possibilité de faire le passage en classe avec les élèves réels qu'il a avec lui, des Modèles didactiques aux Outils utilisables dans la réalisation des tâches. Cette opérationnalisation est orientée par la mise à jour et l'expérimentation des critères d'évaluation.

Pour ce faire, il est besoin de former les enseignants à conduire des évaluations formatives. Car si l'on veut que l'élève puisse s'approprier non seulement les connaissances mais aussi les opérations qu'il aura à faire sur ces connaissances dans les tâches scolaires, il est nécessaire et ce sera notre seconde déduction, de considérer les procédures d'auto-évaluation comme objets d'apprentissage prioritaires quelle que soit la discipline d'enseignement.

Former les enseignants à jouer ce rôle d'évaluateur suppose aujourd'hui de définir un programme à la recherche didactique qui soit en perspective (qui ne comporte plus rien de contradictoire) avec la recherche en évaluation. Dans cette optique, le rôle des experts -didacticiens reste de faire circuler les modes d'analyse que chaque discipline peut utiliser : les procédés, le modèles permettant de classer (trier et regrouper de façon cohérente) les objets à savoir (Rivara, 1987). Mais en montrant que chaque mode porte sa cohérence, son procédé d'agencement et que plusieurs modes d'analyse



coexistent dans une même discipline (soit en dyachronie semble-t-il pour LA mathématique, soit en synchronie pour les autres disciplines d'enseignement).  
 Donc construire les différents référents disciplinaires mais en précisant leur champ de signification, leurs hypothèses de départ, en ayant la volonté, non pas d'abord de simplifier mais bien plus de réduire le dogmatisme programmatique, sinon de l'éviter : (voir tableau 3)

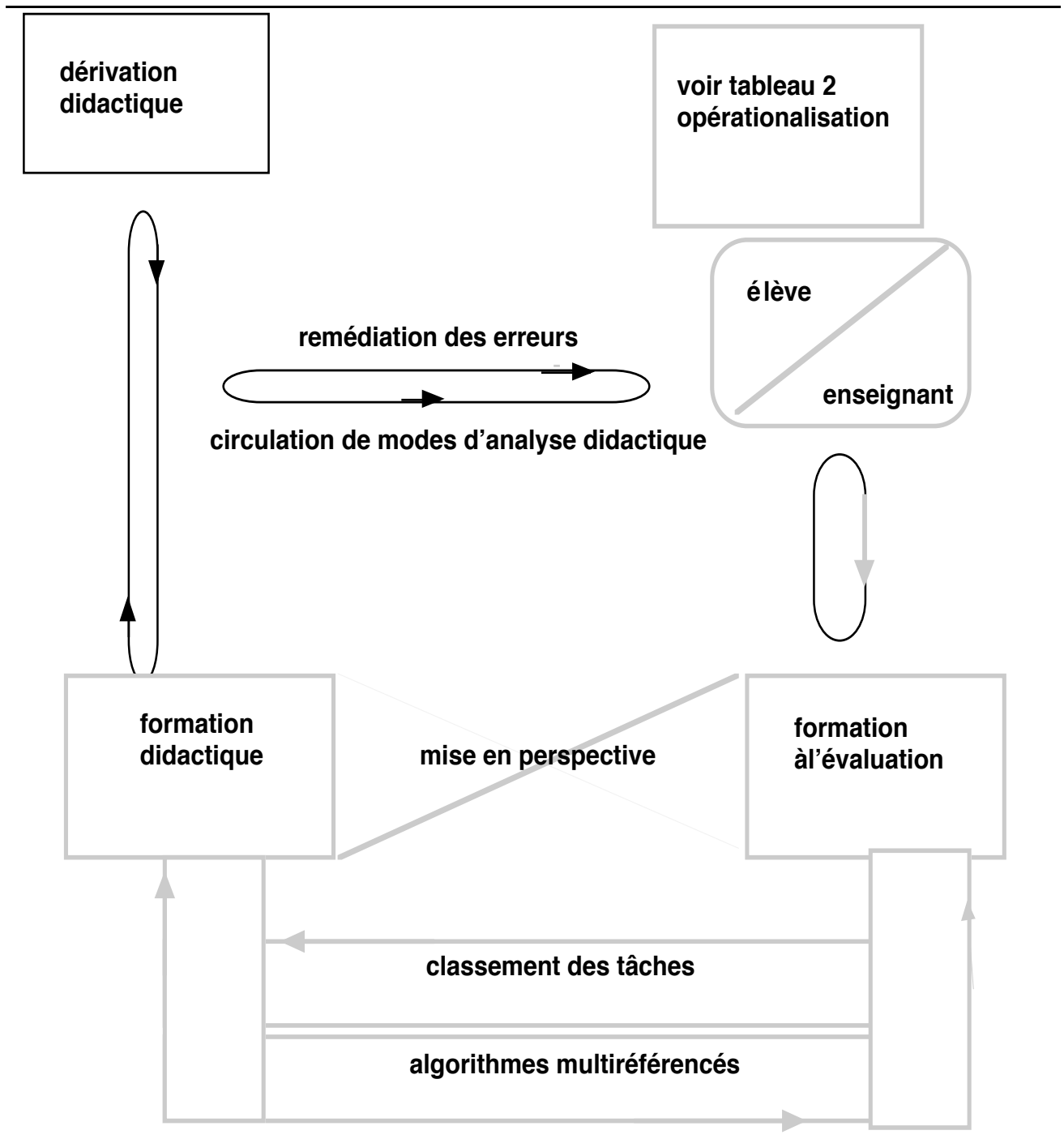


Tableau 3 : les conséquences d'une opérationnalisation valorisée : multiplication des boucles de régulation des informations.

On le voit sur le tableau n°3, une didactique qui se soucierait autant des procédures de réalisation des problèmes que de l'agencement des notions permettrait de faire naître un courant de recherche sollicitant le travail conjoint d'enseignants et de chercheurs (en didactique et en évaluation) dont l'un des projets pourrait être de classer les tâches scolaires pratiquées selon le type d'opérations mentales mises en jeu dans leur réalisation. Ceci faciliterait le choix des situations d'apprentissage et des situations de transfert et permettrait entre autres de voir clairement les objectifs transdisciplinaires auxquels on entraîne déjà les élèves.

Un autre projet pourrait être la mise à jour des algorithmes de résolution de ces tâches selon le modèle d'analyse didactique utilisé, (la même tâche pouvant fort bien se résoudre différemment selon le référent d'origine des outils didactiques employés) ce qui permettrait de reconsidérer l'une des activités capitales de l'enseignant : le diagnostic sur le manque d'appareillage didactique ayant pu provoquer telle ou telle erreur dans un produit donné ; activité de remédiation que l'on continue à considérer comme allant de soi.

Ces deux projets, parmi d'autres possibles, permettraient de faire de l'opérationnalisation la source de formation didactique des enseignants tout en alimentant la recherche didactique elle-même ; dans une relation de partenariat dans laquelle les référents eux-mêmes pourraient être objets de réajustements. cette organisation "en treillis" multiplierait les régulations (voir les boucles, tableau n°3) des stratégies de tous les partenaires.

Ceci ne s'obtiendra pas, pensons-nous, sans la mise en place de formations d'enseignants en termes d'une part d'entraînement aux procédures : de communication des normes attendues sur les productions scolaires (Nunziati, 1984 - Vial, 1987) (analyse de la tâche, verbalisation des critères fonctionnels, construction des cartes d'étude) et de mise en oeuvre de dispositifs pédagogiques souples (tenant compte de la réalité des élèves qui sont là) (Cardinet, 1987).

Cet entraînement allant de pair avec d'autre part la facilitation des processus des enseignants leur permettant de conserver sur le terrain l'équilibre entre une programmation pertinente aux Objectifs institutionnels, et une improvisation/régulation pour adapter les objets d'enseignements et leur ordre d'apparition à l'évolution du projet réalisé dans leur classe ; improvisation "orchestrée" sans laquelle on voit mal comment pourrait s'établir une pédagogie différenciée (Garcia-Debanco, 1987). Trois axes de pratiques (des praxis ? Imbert, 1985) des évaluations formatives.

L'opérationnalisation reconnue, préparée et suivie, valorisant le travail didactique de l'enseignant avec ses élèves, aurait donc pour fonctions (en renversant les valeurs des experts didacticiens) de faire de l'enseignant et de l'élève des partenaires à part entière : la classe devenant un lieu de CONSTRUCTION et d'EMISSION DU SENS et non plus seulement d'applications et de vérifications. Pour ce faire, une formation à la didactique s'intéressant aux procédures des tâches scolaires (et non plus d'abord à l'agencement des notions) ; une didactique donc mise en perspective avec la formation à l'évaluation formative favoriserait la multiplication des communications entre les partenaires de l'acte éducatif, nous permettant de sortir d'une organisation hiérarchique verticale du maître et de l'esclave, de la tête pensante et des mains ouvrières. Il se pourrait que la réussite d'un plus grand nombre d'élèves nécessite aussi ce changement de VALEURS.

#### REFERENCES

- AMIGUES, R., *Contributions à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires*. Thèse pour le Doctorat de Troisième Cycle. Aix-en-Provence, 1982
- AMIGUES R. Tout ce que vous voulez savoir sur évaluation formative et ce que vous n'osez pas demander, dans *Collège* n°2 CAFOC, Aix-en-Provence, 1984, p. 46.
- ARDOINO J. Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique, Préface à *Pour une praxis pédagogique*, Imbert, F. Vigneux, Matrice 1985.
- AUBEGNY J. *Les pièges de l'évaluation ; évaluer pour se former*. Maurecourt, UMFREO, 1987.
- BONNIOL J.J. *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*. Doctorat d'Etat. Université de Bordeaux 11, 1981.
- BONNIOL J.J. Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction, dans *Collège* n°2. Aix-en-Provence, CAFOC, 1984, p. 38-40.
- CARDINET J. Une évaluation adaptée aux démarches souples, dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 256, l'Evaluation, sept 1987, p. 3 -38.
- CHEVALLARD Y. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, 1985, La pensée sauvage.
- DEVELAY M.A. propos de la transposition didactique en Sciences Biologiques, dans *Aster* n°4, 1987, INRP, p. 137.
- DROUIN A.M. Sur la notion de contrat didactique, dans *Aster Sciences*, n°1, INRP, 1985, p. 29-36.
- GARCIA-DEBANC C. Pédagogie différenciée et enseignement du français, dans *Pratiques* n°53, Metz, mars 1987, p. 1-38.
- IMBERT F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.
- NUNZIATI G. Evaluation formative et réussite scolaire, dans *Collège* n°2, Aix-en-Provence, CAFOC, 1984, p. 18-37.
- RIVARA A. Pour un référentiel d'analyse des textes narratifs, dans *le Français aujourd'hui*, n° 79, sept 1987, p. 88-100.
- VIAL M. *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite*, Marseille, CRDP, 1987.
- VIAL M. La carte d'étude, un instrument d'évaluation, dans *Pratiques* n° 53, "Pédagogie différenciée", Metz, mars 1987, p. 59-73.
- VIAL M. Evaluer n'est pas mesurer, dans *Les Cahiers Pédagogiques* n° 256, l'Evaluation, sept 1987, P. 16.

Vial, M. (1988) "Didactique et évaluation formative : les fonctions de l'opérationnalisation", dans *Recherche-formation-terrain*, Actes du colloque de l'ARCUFEF, Strasbourg, IPES, p.267/281

---