

### 1.1.2. La posture didactique, avers(ion) du pédagogique :

Les passions semblent s'articuler autour du concept de Pédagogie. Fortement dépréciée, la pédagogie joue le rôle de repoussoir, provoquant une sorte de ruée vers le pôle didactique. Plus que le désir de faire sérieux (être didacticien est plus présentable qu'être pédagogue), il y a ce mépris plus ou moins avoué pour la pédagogie, lieu de l'action qui engluerait ses acteurs, lieu du manque (de temps, de contenus, de réflexion, de formation). En somme, l'opposition Théorie/pratique est vivace et l'antagonisme Didactique/pédagogie est l'un de ses avatars.

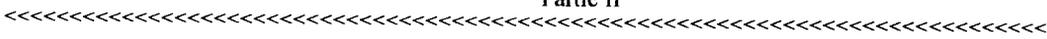
En effet, la pédagogie, on n'en parle que pour la transformer ; soit en apportant dans sa hotte de formateur une méthode censée plus efficace, soit en proposant du haut de sa tour d'ivoire de chercheur un nouveau regard, soit en voulant la contrôler. La pédagogie, c'est aussi ce que l'on FAIT (et qu'on ne pense pas) et surtout, ce que l'on fait (et MAL), tant qu'on n'est pas passé par une formation, à l'une des sciences de l'éducation, à la recherche ; lesquelles formations donnent, elles, le droit, le pouvoir, ensuite de PARLER didactique .

En définitive, "La pédagogie, ça n'existe pas", m'a dit un jour un universitaire. Tout se passe à l'université comme s'il suffisait de bien maîtriser une discipline pour bien l'enseigner" (ROMIAN, 1985 b, p.219). Entendez que seule existe la didactique...Territoire occupé de façon plus ou moins terroriste, la pédagogie est un espace sous contrôle. Au mieux le pédagogue est "pris en compte" : soit on utilise sa place institutionnelle en la réduisant à une place fonctionnelle (celle d'une courroie de transmission des connaissances) et alors le poste d'enseignant est considéré, mais pas son épaisseur singulière, ni son pouvoir de décision, sinon comme biais, quantité négligeable à neutraliser ; soit on lui demande des comptes : "Transmettez-vous bien la didactique ? Vos papiers ! ". Au pire enfin, l'enseignant est perçu comme transparent, considéré comme un transparent sur lequel est écrit le texte didactique, l'appareil projecteur étant l'institution. (VIAL, 1988 b). Dans tous les cas, la situation d'enseignement est occultée au profit d'une situation (enfin purement) didactique.

Dans ce contexte, le Pédagogue est un abusé (qui croit aux méthodes) ou pire : qui ne croit qu'en UNE méthode et en parle dans l'absolu "coupant les liens avec l'histoire et la singularité" (GILLET, 1987 p.177), participant ou victime du "discours théorique et normatif" (idem p.170).

Nous aurons à nous interroger sur la participation de la didactique générale à ces images, ainsi que sur une certaine didactique disciplinaire au service de l'idéologie de l'Innovation pour qui "le projet politique et social précède le projet éducatif" (GILLET, 1987 p.173). De même, le discours de la didactique rationnelle, dans quelle mesure participe-t-il de "l'impérialisme épistémologique d'une science ou d'une autre, dans la situation pédagogique " ? (GILLET p.156). En somme, il nous faudra voir comment les acteurs vivent ce "parti de placer la pédagogie sous prescription scientifique, avec le statut de science appliquée" (GILLET p.126).

En face de ces images du pédagogue, l'autre image non moins porteuse de représentations négatives : l'artiste, artiste de la relation didactique, plus ou moins doué, qui crée une chose brute dont on ne peut immédiatement reconnaître la valeur ; que des experts (ces "dernier avatars de l'éternel conseiller" GILLET p.206) évalueront, authentifieront ou rejetteront. Pour qu'il y ait expertise, encore faut-il que la chose soit durable, vendable, qu'il y ait des traces. L'image de l'enseignant doué, artiste, repose en plus sur une idée anachronique de l'artiste : ainsi l'éphémère, (le strict équivalent des "installations" si prisées dans l'art contemporain), les dispositifs d'enseignement sans traces, --mais qui sait ? peut-être efficaces-- se dissolvent dans le non-intérêt général, le déni : n'existe que ce dont on peut rendre compte... Les enseignants



eux-mêmes ont fini par croire que l'improvisation était impossible, honteuse. Pourrons-nous la réhabiliter ?

Pierre Gillet montre les aléas et la persistance de ce discrédit de l'action singulière et irréversible des situations enseignantes, dont au contraire, l'acceptation poserait les bases d'une pédagogie. L'ensemble des didacticiens semblent être aveuglés par l'approche scientiste des faits d'éducation et se trouver dans "l'impossibilité de prendre en compte le jaillissement singulier de l'intentionnel, autrement dit, le sujet agissant en éducation". Nous n'accusons pas, bien entendu, une quelconque intention de la didactique, nous constatons simplement que la posture de didacticien a besoin, pour se constituer, de dévaloriser le poste de pédagogue, il ne s'agit que d'un mécanisme de fonctionnement idéologique ; toute posture n'est-elle pas aussi une imposture ?

Comment définir la pédagogie "sans la réduire aux techniques de transmission des connaissances ? (GILLET p.250). Un ordre de la décision **opératoire**, un espace de gestion des conditions de réalisation des actions éducatives (conditions matérielles mais aussi relationnelles, affectives, de l'apprentissage).

Ceux qui occupent ce poste de praticien aujourd'hui ne disposent d'aucune langue. Un enseignant parlant sa pratique n'a pas d'audience, un pédagogue, s'il veut être écouté, doit apprendre la langue officielle de la didactique ou des sciences-mères. Pourtant, les faits d'éducation sont une praxéologie dont nous supposons, par respect, qu'elle est porteuse d'une praxis ; que nous envisagerons toujours comme porteuse d'un projet éducatif susceptible d'être parlé. Notre situation (d'enseignant) dans la phase initiale de la recherche permettant d'avoir accès de l'intérieur à cette parole qui constituerait la pédagogie. Ce sera une des interrogations de ce travail, de savoir s'il est possible que "la recherche soit agie dans les modes de pensée de ceux qui font l'éducation là où elle se fait" (GILLET p.282) : l'observateur-participant n'a-t-il qu'à recueillir cette parole qu'il porte ? Ou doit-il s'en imprégner en côtoyant les enseignant ? Ou encore peut-il laisser parler en lui, sans culpabilisation, la langue du pédagogue ? QUELLES POSITIONS DU CHERCHEUR LA RECONNAISSANCE DE CETTE PAROLE DES PRATICIENS DE LA FORMATION IMPLIQUE-T-ELLE ?

### 1.1.3. Les postes didactiques et le travail didactique :

D'où parlent les didacticiens ? Quel fonctionnement leur poste et leur aire créent-ils ? Qui fait un travail didactique ? Quel est ce travail ?

Il semble que le didacticien puisse occuper toute une série de postes et qu'en même temps la même personne puisse occuper plusieurs postes :

- Premier poste : le didacticien est un savant. Il appartient à une instance socialement reconnue pour produire du savoir. Un consensus social lui reconnaît le droit et le devoir (la fonction) de produire des concepts agencés dans des formes théoriques sous le label de savoirs scientifiques. Ces instances sont productrices de modèles falsifiables, les objets à savoir ne sont pas donnés sous la forme de vérités éternelles mais de produits de recherche, à ce titre ce sont des savoirs savants. Nous rangerons dans cette catégorie les travaux des sciences dites exactes ou fondamentales mais aussi les travaux universitaires des filières classiques, les travaux théoriques de groupes d'experts disciplinaires (Le mouvement TEL QUEL, par exemple). Tous ces travaux ayant la caractéristique de ne pas être produits pour être enseignés, leur but est la connaissance des objets (ou leur invention) que l'on importera ensuite ou non dans l'enseignement. Cette définition plus large que celle du "savoir savant" de CHEVALLARD



Si la didactique se définit par un travail, par des procédures de transformation d'un savoir de savant en un savoir d'enseignement (un traitement didactique), alors la Didactique Théorique n'est pas une simple didactique, car elle est la seule à promouvoir un regard didactique sur la didactique, à faire un travail d'évaluation de ces transformations depuis un autre point de vue, du dehors : c'est une méta-didactique faisant un travail d'expertise de la didactique de la discipline.

Ensuite, si le travail didactique traverse l'avant, le pendant et l'après des cours, "il est plus juste de ne parler que de focalisation didactique pour évoquer les problèmes prioritairement liés aux savoirs purs et de focalisation pédagogique pour traiter ceux qui relèvent plutôt de l'organisation générale des activités, le véritable noeud du problème étant l'articulation entre les deux focalisations" (HALTE, 1989 b). En effet, il n'y a pas de travail didactique pensable sans aucun rapport avec le pédagogique (le cas extrême de mise en rapport étant la négation du rapport, l'aversion du pédagogique). C'est dire que didactique et pédagogie sont dans un rapport dialogique : ce sont des champs antagonistes mais complémentaires, on ne peut penser l'un sans penser l'autre.

Ainsi toute action didactique (une tâche, comme faire un résumé de texte, ou une procédure, comme changer la voix narrative) sera manifestée, dans la réalité de l'éducation, dans un acte pédagogique (par écrit, en groupe...).

#### 1.1.4. La praxis comme connaissance de la complexité :

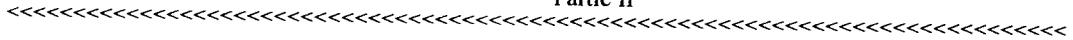
Dans ce travail classificatoire, qu'advient-il de notre projet de connaissance ?

On l'aura compris, nous ne partageons pas l'aversion pour le pédagogique que manifestent les postures didactiques. Nous sommes persuadé que le travail didactique est aujourd'hui dissimulé, in-compris, inexpliqué ; tout au moins dans ce qu'il peut avoir de fondateur, de "positif", d'"efficace" comme diraient certains technologues de l'éducation. Trop d'images négatives, trop de schémas simplistes ont été construits ces dernières décennies sur ce travail didactique réel.

Et pendant ce temps, il y a des pédagogues respectables qui font UN METIER dans lequel leur désir et leur projet s'investissent -- et qui regardent passer ceux qui voudraient les réformer, les rénover, les transformer, les motiver, les étudier (tout sauf les comprendre ) comme les chiens aboient pendant que la caravane passe : sans rien livrer d'eux-mêmes, sans rien abandonner. Pour nous, **il est une connaissance praxiste qui est une connaissance de la complexité**, et nous chercherons à la rencontrer, à l'oeuvre.

Dire que les enseignants assument l'éducation dans un vécu praxéologique, c'est poser qu'ils vivent sous le signe de l'ambiguïté les axiomes divergents de la praxéologie comme science d'étude, les "conceptions de la praxéologie" que prennent les chercheurs de cette "nouvelle discipline", conceptions que Dumont expose clairement en des termes que nous lui empruntons (DUMONT, 1990, p.88/90).

Il nous semble en effet que à la fois les enseignants vivent leur fonction sociale de formateurs "sur le mode de la référence, de la justification", comme "garant idéologique à des pratiques normatives qui visent à intégrer les personnes dans le système de production en assurant la meilleure gestion possible des ressources humaines, (...) comme "moyen de légitimation et technique de manipulation" et à la fois les enseignants conçoivent la formation comme "un acte existentiel" où on "produit sa vie", "intégrant l'expérience des sujets, dans une pédagogie du projet, rendant possible des synergies formatives, intégrant le sujet dans l'élaboration de la formation". L'éducation est vécue comme "éducation formelle où le savoir est transmis, est institué



plutôt qu'instituant et l'action plutôt reproductrice qu'innovante", et en même temps comme une "praxistique", c'est-à-dire une actionnalisation des connaissances produites", "une formation expérientielle qui constitue un passage vers l'action et non une fin" (DUMONT, 1990).

**Cette double vision de leur pratique étant admise non comme manque de logique mais comme contradiction dynamique, IL DEVRAIT EN RESULTER, CHEZ LES ENSEIGNANTS, UNE CONNAISSANCE DE LA COMPLEXITE DES SITUATIONS EDUCATIVES, DES SAVOIRS FAIRE /ETRE/DEVENIR QUE NOUS ESSAIERONS DE COMPRENDRE.**

**Les formateurs en général, les enseignants en particulier sauraient tenir des rôles qui articulent "l'agir et le fabriquer", "la praxis et la poïésis". Ils sauraient assumer une "poïétique de l'éducation" (IMBERT, 1990, p.109), cette "relation entre Auteur et patients", "relation mécanique" de "l'achevé", dans "une situation structurée à l'ordre du schéma moyens-fins" parce que, dans le vécu de leur métier, ils la subordonnent à, la connectent avec, la mettent au service d'une "interaction entre acteurs qui se meuvent en êtres agissant les uns par rapport aux autres, de sorte que chacun n'est jamais simplement agent, mais toujours et en même temps patient (Arendt, 1983)". Et si la partie "fabriquer" (ce "temps spatialisé du programme, où les effets s'enchaînent dans un ordre déductible", du "calme et de la solidité") est la plus visible, cela ne voudrait pas dire que "l'agir", (ce "temps du projet, temps de la fragilité", "de l'incertitude et de l'imprévisibilité" (IMBERT, 1990, p.110)) n'existe pas, mais simplement qu'on n'a pas su encore le mettre en valeur, le proposer aux regards de tous comme valeur.**

**Il ne s'agit donc pas de prôner un "retour au didactique", "étayé sur des options épistémologiques qui garantissent la maîtrise possible de l'"objet", sa manipulation, la prévision de ses déplacements, etc.", dont "le bénéfice attendu est qu'elles parviennent à faire oublier la question du sens " (IMBERT, 1990, p.107), mais de comprendre comment la didactique dont la tendance est la "remise en ordre" qui "réclame une figure d'Auteur, de Maître du sens, capable d'assurer la prévisibilité et la réversibilité de ses tâches de production", peut coexister avec "l'intelligence du désordre", qui "s'élabore entre "acteurs", sujets singuliers qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non-maîtrise du sens, et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre." (IMBERT, 1990, p.108).**

## **1.2. SITUATION DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS :**

**1.2.1. Le modèle de la didactique des mathématiques et des sciences détourné par le français :**

**Il nous faut revenir sur ce modèle issu de la didactique théorique. Il faut dire sa prégnance remarquable, à cause sans doute de l'antériorité de son discours sur celui des Lettres. Les mathématiques ouvrirent le jeu (BROUSSEAU), les sciences physiques (MARTINAND) puis biologiques (ASTOLFI) entrèrent dans la partie ; la didactique du français daigna faire le quatrième, sans conviction. On lui reproche d'ailleurs de tricher -- ou pire : de vouloir inventer d'autres règles du jeu.**

**Une autre cause peut expliquer qu'on ne puisse parler de didactique sans prendre position par rapport au modèle des disciplines scientifiques : c'est la généralité des discours de ces didacticiens. On pourrait, si on leur cherchait chicane, leur dire qu'ils ont joué (et même**

qu'ils jouent encore) double jeu. En effet, ils ont envoyé aux autres disciplines une injonction paradoxale : " Soyez des didactiques ET vous ne serez jamais des didactiques", c'est ainsi que l'on met en folie... Il y a, par exemple, superbe à coller l'adjectif *didactique* à tous les concepts nés de l'étude des mathématiques : contrat didactique, situation didactique, négociation didactique etc. comme si le concept pouvait ainsi être efficace dans toutes les disciplines d'enseignement, dans toutes les didactiques, ou comme s'il était évident que ce modèle des sciences devait être le modèle de LA didactique. Et, en même temps, dès qu'une didactique utilise le dit concept, on voit les mathématiciens, par exemple, crier à la distorsion, à l'extension abusive, au gauchissement. En somme, il ne reste plus qu'à comprendre qu'il n'y a qu'une seule didactique, la leur, et qu'un seul modèle possible, le leur. La provocation fut si bien conduite qu'elle continue à ne produire que des REPONSES (Cf. ASTOLFI, 1989), on se justifie de ne pas faire comme eux exactement, comme si on avait été - d'évidence - tenu de le faire. Et, effectivement, le modèle perdure, splendide et isolé, orgueilleux comme un objet de cristal, fascinant. A côté de lui, des imitations, pâles, contrefaites, impures : de la fumée... ou du complexe ?

Le premier réflexe est donc d'importer dans le français la grille conceptuelle de la didactique théorique mais, comme les disciplines s'avèrent construites différemment, parce que prises dans des relations à des pratiques sociales différentes, on rejette tel concept ( celui de transposition est inadéquat en français, comme en sciences (DROUIN, 1985), on l'a remplacé par celui de "traitement didactique" (ROMIAN, 1987b - VIAL, 1988b) ou on laisse sur le bord de la route tel concept inutilisé, sans trop savoir s'il serait utilisable (celui de négociation-marchandage didactique, CHEVALLARD 1986, par exemple) ; bref, on bricole.

Ainsi a été refusé le principe selon lequel tout travail didactique est une transposition caractérisée par la décontextualisation, la dépersonnalisation et la désynchronisation (DROUIN, 1985), cette transposition du savoir savant au savoir enseignable puis enseigné provoquant une cascade de pertes de sens. Mais ce refus n'est peut-être qu'idéologique : il est insupportable de concevoir ainsi une série d'appauvrissements qui dénatureraient le savoir. "Didactiser" serait synonyme de "simplifier"; or la posture didacticienne désigne volontiers le travail pédagogique par cette obligation de simplifier pour faire comprendre, tandis que son discours se voulant scientifique est toujours soucieux de n'être pas facilement compréhensible : à la limite de l'inintelligible, construisant des édifices vertigineux de néologismes, de complications schématisées ... qu'on ne vienne pas dire au didacticien qu'il simplifie le savoir, il le crée !

Est controversé aussi le concept de "savoir savant" : où est-il pour le français ? Peut-on considérer comme savoir savant le discours de la critique littéraire ; l'usage bourgeois d'une langue ? La notion de "pratique sociale de référence" (MARTINAND, 1986) à notre avis mal comprise, (parce qu'on a cru qu'il s'agissait de prendre cette pratique sociale comme patron de conformité, comme modèle, référentiel didactique, alors qu'il ne s'agissait que d'identifier la source des savoirs scolaires), permet, à l'opposé de ce qu'elle pouvait faire, de disqualifier la discipline français à laquelle on dénie le droit de se dire didactique, puisqu'elle ne comporterait pas de savoir savant. Mais la sémiotique, la sémiologie, la sémantique, la linguistique ? Voilà des sciences productrices de savoirs savants ! Et s'ouvrit l'ère de l'impérialisme de la linguistique, heureusement terminée aujourd'hui ! Mais, radicale, cette idée subsiste : "Le français ne constitue pas une discipline aux frontières bien définies, mais réunit sans grande cohérence (autre qu'idéologique) une mosaïque de savoirs hétérogènes. Alors qu'en géographie, en science, en mathématique, il existe des corps de concepts et de définitions admises à partir desquels une didactique est possible, il en va différemment en français, où

l'objet du savoir est un continent sans frontières : la "culture" (HALTE & PETITJEAN, 1980 p.19) ; une spécificité (la mosaïque) est donnée comme un manque, un défaut.

Une situation encore complexe, dans laquelle il nous faut évoluer : qu'est-ce que la didactique du français ? Comment fonctionnent les discours qui se présentent comme étant des discours de didactique du français ?

### 1.2.2. Modes de fonctionnement DES didactiques du français :

L'enseignement du français (langue maternelle ou d'origine) donne lieu à des recherches didactiques spécialisées sur les faits de langue, sur la lecture, et, récemment, sur l'écriture. Il n'y a que *des* didactiques du français.

Ce fut déjà un combat de haute lutte pour éviter de réduire les contenus de l'enseignement du français à la maîtrise de la langue ; et cette représentation de la discipline reste vivace : écrire est encore parfois confondu avec bien écrire, c'est-à-dire acquérir les règles de l'orthographe et de la grammaire. Les querelles autour des méthodes d'apprentissage de la lecture à l'école primaire eurent le mérite de désacraliser l'apprentissage de la langue, quand il fut établi que la lecture-déchiffrage ne pouvait être dissociée de la lecture-compréhension (FOUCAMBERT, 1976). "La lecture dépend, de façon interactive, de variables propres au type de texte et de variables propres au lecteur (...) Ce qui importe plus que la vitesse de lecture, c'est donc le développement d'une compétence de compréhension -c'est à dire de stratégies diversifiées" (ADAM, 1985). La brèche était ouverte pour revendiquer une didactique de l'écriture de textes.

Il semble que la didactique du français fonctionne sur un écartèlement : entre le tout de la culture et le peu de la langue, elle serait vouée à être une discipline "méta-matière" où l'enseignant devrait initier à l'ensemble d'un patrimoine culturel et, en même temps, à être une discipline de pré-requis des autres disciplines, une "sous-matière" dont l'objectif serait seulement la maîtrise de la langue véhiculaire, de tous les jours, utilisée dans tout le reste de l'enseignement : "Tout le monde fait du français et empiète donc sur le territoire mal défini du "spécialiste" (ZAKHARTHOUK, 1985 p.33). Pendant ce temps, on piétine : "Il est temps que la didactique du français (langue maternelle) soit reconnue comme champ de recherche autonome, spécifique" (ROMIAN & PETITJEAN, 1985 a, p.9). Dans ce contexte d'émiettement des recherches didactiques, il est deux secteurs encore peu occupés par les didacticiens : l'expression orale et l'iconique (puisque l'image comme code fait partie de l'enseignement du français).

Autre particularité du fonctionnement des didactiques du français : la centration sur un secteur de la discipline va de pair avec une survalorisation de ce secteur. En effet, le secteur d'étude choisi par le didacticien est supposé de façon plus ou moins explicite, pouvoir permettre d'accéder à la totalité de la discipline. L'entrée dans la matière s'accompagne d'une hiérarchie des secteurs. Par exemple, pour celui qui travaille sur la lecture, la lecture devient le moyen de faire (et même mieux) l'apprentissage de la langue et de l'écriture alors que celui qui travaille sur l'écriture véhicule l'idée que cela permet d'installer (mieux) les apprentissages de la lecture et de la langue. A la fois volonté de privilégier un secteur et de rayonner sur la totalité de la discipline ; on passe de la priorité dans le rang à la priorité dans la valeur (ici l'efficacité). D'un côté, l'éparpillement des travaux (provoqué par une spécialisation sur un champ de la discipline), de l'autre une annexation des autres champs à partir du champ choisi.

La didactique du français langue d'origine se débat dans une multiplicité de problématiques autour de : la définition de son territoire, l'entrée dans ce territoire, la visite de ce territoire (la prise en compte de toutes les régions de ce territoire).

### 1.3. DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, OBJET COMPLEXE :

#### 1.3.1. L'enseignement du français comme hologramme de l'école

L'enseignant de français est peut-être de tous les enseignants le plus déprofessionnalisé, à cause de cette langue véhiculaire que l'on confond avec les objets didactiques spécifiques au cours de français. L'enseignement du français subit des pressions sociales extrêmement puissantes qui transforment toute réforme en bataille idéologique (qu'on pense à l'actuelle réforme de l'orthographe) : la langue valorisée comme patrimoine national, le cours de français comme lieu de sa maîtrise, tout le monde croit pouvoir intervenir, avoir son mot à dire sur l'enseignement du français ; tout le monde ayant une conscience (bourgeoise, parce que les autres...) de la mémoire à conserver, du patrimoine culturel. La classe de français est le musée de la langue française, on doit y préserver un bien national. "Une certitude : l'école est tout entière mise en abyme dans l'enseignement du français qui lui sert de révélateur ; toucher à cet enseignement, c'est toucher à l'école entière et d'une certaine façon à la structure sociale " (NEL, 1977p.13).

Confondant la discipline français avec la langue française, tout homme éclairé, ayant de la culture, se sent concerné et apte, autorisé, à prendre parti. Toute mère bourgeoise se sent apte à contrôler l'enseignement du français, comme tout père technocrate se croit autorisé à prendre parti dans l'enseignement des mathématiques, ce qui suppose corrélativement, la non-reconnaissance d'une spécificité professionnelle de l'enseignant. D'autant plus que la maîtrise (bourgeoise) de cette langue (bourgeoise) est le signe extérieur d'un niveau social atteint ou maintenu, il ne faut pas, dans ce système, qu'elle puisse devenir obsolète. Toute tentative d'adaptation est vécue passionnellement comme une destruction, mettant en péril tout l'édifice social. De l'autre côté, ceux que l'engagement politique porte à désirer des réformes sociales veulent réformer l'enseignement du français : "Ni pluridisciplinaire, ni multi, ni mono, l'enseignement du français ne trouve sa cohérence dernière que dans la fonction que lui impartit l'institution, à savoir, sous couvert d'une "initiation à une culture accordée à notre temps", la reproduction aussi étroite que possible des positions culturelles d'entrée " (HALTE & PETITJEAN, 1980 p.21). Dans ce contexte, "l'écrit est le lieu de la norme, de la règle, de l'existence morale de la langue. Tout manquement à l'ordre établi, à n'importe quel niveau de son fonctionnement, graphique, orthographique, syntaxique, etc, est considéré comme une *faute* au plein sens du terme, et une atteinte au patrimoine culturel" (DABENE, 1990p.15).

Mais le terme de "mise en abyme" ne nous paraît pas adéquat : ce procédé qui consiste à reproduire une image dans une de ses parties où elle sera aussi reproduite (la vache qui rit dont les boucles d'oreilles reproduisent l'image à l'infini) ne débouche en fin de compte que sur le vertige ontologique et le malaise de l'angoissant incommunicable : le miroir dans le miroir. Le terme morénien d'hologramme nous semble plus puissant et susceptible de générer davantage de sens. La situation didactique du français nous paraît effectivement entretenir avec l'ensemble de l'école, voire de la société, un rapport tel que le tout y soit plus et moins que la partie. Quand on dit que cet enseignement est hétérogène, éclaté, hybride, le règne du mélange des référents, n'est-ce pas la même chose que l'on peut dire du tout Ecole ? Mais cet enseignement comporte aussi des spécificités, qu'il est urgent de faire reconnaître. Dès lors, notre position sera d'aborder l'objet didactique du français langue d'origine comme un objet complexe, sans vouloir le réduire.

### 1.3.2. Deux entrées en didactique du français :

Deux solutions se proposent de résorber la situation créée par les représentations usuelles sur l'enseignement du français et de soutenir une didactique du français. Soit on décide que les objets du français sont, comme ceux des autres disciplines, des matériaux sur lesquels s'exercent l'intelligence et la sensibilité de l'élève, de l'apprenant, du formé. Les langages spécifiques des disciplines d'enseignement deviennent des outils pour résoudre des problèmes, pour réaliser des tâches scolaires et ce sont alors les objectifs que l'on a sur ces réalisations qui deviennent plus importants que les notions sur lesquelles le travail de l'élève se fait. Savoir ce que l'on veut construire ou développer chez l'élève en lui faisant manipuler les savoirs disciplinaires.

Soit au contraire, on décide que toutes les disciplines ont comme objectif de construire des "concepts" (des réseaux de significations) permettant de comprendre leur champ de savoirs spécifiques. Il s'agirait ainsi de "comprendre le français" ?. On risque dès lors de vouloir restreindre l'enseignement du français à la maîtrise de la langue... Les tâches ne sont, dans cette optique, que des simulations permettant de construire et de valider ces réseaux de concepts. L'importance est alors mise sur les savoirs et leur organisation.

On reconnaît, dans ces deux entrées en didactique qui se voudraient contradictoires, l'alternative entre la "logique de l'action" et la logique de la discipline ou "logique des concepts" de VERMERSCH (1979). Pourtant, force est d'admettre qu'il y aurait de la naïveté ou du parti pris idéologique à n'accorder le statut de didactique qu'à la seconde de ces propositions : les deux se situent au même niveau, l'entrée dans une épistémologie des disciplines d'enseignement. Mais à choisir la première de ces propositions on risque de se retrouver dans l'optique d'une didactique générale confondue avec une pédagogie générale, dans une position non plus épistémologique mais opératoire, pragmatique, surtout si on y ajoute des objectifs de pratiques innovantes.

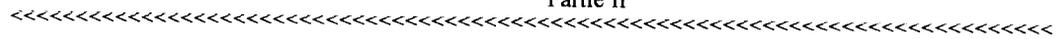
Le maintien de la complexité du statut de l'enseignement du français comme de la didactique des disciplines d'enseignement, inciterait à concevoir en même temps les deux entrées et à les articuler dans une pratique d'analyse, d'évaluation des enseignements et dans la production d'outils d'enseignement. Autrement dit, de rendre complémentaires ces deux propositions antagonistes et concurrentes. Une didactique comparée, qui pourrait naître de ce défi d'articulation, est-elle possible ?

## 1.4. LES ELEMENTS DE L'OBJET COMPLEXE :

### 1.4.1. Concepts-notions-outils, les contenus d'enseignement :

Dans cette perspective, il semble utile de réserver le terme de concept aux domaines savants (aux langues d'où dérivent les disciplines d'enseignement et leurs langages spécifiques) et d'utiliser le terme de notion à l'intérieur de la discipline d'enseignement. A confondre les deux mots, on est amené à confondre les deux champs d'exercice de pratiques sociales différentes : confondre le cours de français avec la narratologie, le cours de littérature avec la critique littéraire : "un concept, dans son champ de connaissance d'origine, transporté dans un autre champ assez éloigné se transforme en notion" (BOUTINET, 1987, p.176).

On ne peut continuer à croire qu'en classe on construise les concepts savants et à voir dans les faits d'éducation des situations d'inculcation de vérités, de définitions exhaustives et donc à donner comme objectif prioritaire à l'enseignement la mémorisation pour, en définitive, confondre mémoriser avec comprendre : l'affirmation que les didactiques ont pour objectif de



construire les concepts des élèves aboutit paradoxalement à un enseignement en entonnoir survalorisant la répétition. Le désir de faire-savoir-vrai entraîne à uniformiser le savoir en un vrai-savoir, à prédéterminer un savoir qui se fera passer pour vrai (ce qui n'est pas dans la visée scientifique; c'est l'imposture didactique (VIAL, 1988 b). "Malheureusement, les énoncés scientifiques se limitent encore trop souvent à des définitions légalistes, dont on examine insuffisamment le caractère opératoire et prévisionnel, d'où leur heuristique faible dans l'épistémologie scolaire. En classe, l'apparition d'un énoncé nouveau tend plutôt, en effet, à clore un travail, à constituer le point d'aboutissement des efforts didactiques, à "couronner" une leçon tendue vers son émergence. On met moins l'accent sur l'ouverture du champ que cet énoncé instaure, sur les problèmes nouveaux qui peuvent être examinés quand on en dispose, sur les grilles de lecture des données qu'il rend possible" (ASTOLFI, 1986p.53).

De plus, l'enseignement est-il fait pour aider au développement de l'élève ou pour le former à la recherche ? On sait que l'enseignant doit se méfier de son désir de former ses élèves comme s'ils devaient devenir des enseignants, n'est-ce pas du même désir dont devrait se méfier le didacticien ? Ne rêverait-il pas de transformer les élèves en savants ? Ne vaut-il pas mieux donner comme objectif l'opération de conceptualisation, les mécanismes, les procédés et les désirs, les processus, qui permettent de conceptualiser à propos de la narration par exemple, que la construction du concept de narration ?

L'enseignement n'a-t-il pas comme mission de favoriser l'apprentissage de l'abstraction, plutôt que la construction des concepts savants ? L'important est-il de pouvoir pratiquer l'abstraction (à propos du développement d'une intrigue par exemple) ou de savoir ce qu'est (vraiment) le concept d'intrigue ? Non pas que l'on avance ici que l'on puisse pouvoir sans savoir. Il ne s'agit pas de retomber dans la querelle des savoirs nécessaires ou non, mais de poser le problème des savoirs visés. Étant entendu que savoir n'est pas suffisant pour comprendre, apprendre à pouvoir faire est alors aussi important que de savoir bien, qui ne se contrôle que dans le savoir redire.

Comment dès lors articuler les termes de ce problème : on ne peut envisager d'enseigner du vraiment faux, et par ailleurs on n'a pas de pouvoir sans savoir ? Du vrai au faux en didactique n'est-il pas qu'un continuum ? La gestion de ce continuum est la mission de l'ordre pédagogique. Entre savoir faire, apprendre des procédures, et savoir redire, avoir acquis le savoir, n'est-il pas autre chose du type avoir envie de savoir encore, être tendu vers la connaissance, ce qui distinguerait l'éducation de l'instruction ? Ceci revient à dire qu'il n'y a pas dans l'enseignement construction de concepts savants mais construction de notions scolaires qui contribueront, entre autres sources, à la construction (privée) des concepts.

Ces notions, quand elles sont organisées de façon normées sont données sous forme d'outils (ainsi le schéma narratif est un outil structurant les notions d'état et d'action, entre autres) pour faire des problèmes (pour le schéma narratif ce serait : analyser l'intrigue d'un texte narratif, ou évaluer, ou produire cette intrigue). Le problème à résoudre devient aussi important que les notions mais comme les leçons (noblement didactiques) aujourd'hui priment sur les exercices (déjà pédagogiques), il devient prioritaire de s'intéresser aux tâches. Et dépassant le tout, la volonté, l'objectif d'impulser l'élève vers la connaissance.

On aurait donc deux champs :

1. L'enseignement, lieu des significations-----> des notions  
avec des savoirs-----> des outils
2. la vie, le privé, lieu de la connaissance-----> des concepts



L'instruction s'arrêtant au premier, l'éducation se souciant de préparer à, d'impulser vers le second en prenant comme objectif le désir de savoir encore, la connaissance.

Eduquer serait donner comme révisables, les notions et les outils et les mettre en perspective avec les concepts : enseigner n'est plus donner à apprendre mais aider à comprendre. **MAIS L'ARTICULATION ENTRE L'APPRENDRE ET LE COMPRENDRE, COMMENT LA PREPARER, LA REALISER, LA REGULER ? COMMENT LA TRAITER EN DIDACTIQUE ? Ce sera l'une des interrogations de notre travail.**

#### 1.4.2. Une didactique pour la communication :

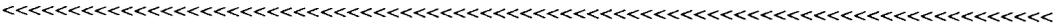
Il paraît nécessaire de distinguer entre une "didactique de la communication" et une didactique du français pour la communication. La communication est trop facilement réduite à un programme de techniques d'expression, à l'acquisition de règles sociales permettant de communiquer par écrit ou par oral : "Comment se présenter à l'oral d'un examen ? Mieux vaincre son trac et poser sa voix..." (CHARLES & WILLIAME, 1988). On peut fort bien enseigner ces contenus de formation dans une pratique de communication fidèle au "modèle socio-historique de la communication pédagogique qui fut à l'oeuvre dans ce que, par commodité, nous nommerons l'enseignement "traditionnel". C'est le modèle de la Loi : le Maître, représentant pur et abstrait d'une loi indiscutable, l'Elève "porté" immanquablement par le désir de savoir, le Savoir général et universel, la Pédagogie indifférente aux particularismes socio-culturels et aux différences individuelles, telles étaient sans exagérations de notre part, les figures de ce consensus dans lequel l'autorité instituait le silence" (NEL, 1983, p.25).

Parler de communication, ce n'est pas éviter d'alimenter la représentation du cours de français qui ne serait qu'un cours de méthodes utilisables dans les autres cours, (un "instrument"). Le cours de français n'a pas à prendre à sa charge la "communication à l'école", c'est la mission de tous les enseignements, la pédagogie de la communication est de la responsabilité de tous les enseignants, ce principe étant admis, une didactique de la communication (écrite ou orale) en français peut se développer. (NEL, 1977 - HALTE, 1983).

Une didactique du français pour la communication, voire dans la communication, distinguerait l'apprentissage des techniques de communication, de l'exercice (du vécu) des processus de communication et éviterait de transformer en programme la communication au détriment d'une politique (d'un projet-visée) de communication, projet dont Nel (1983) donne "la stratégie d'ensemble dans laquelle :

- Le savoir serait un univers de connaissance non clos et dialectisé.
- La relation serait de complémentarité, cherchant l'équilibre contractuel et les stratégies participatives.
- L'élève serait doté de la connaissance sémantique modale et pragmatique, donc conçu comme un partenaire sur le plan cognitif." (NEL, 1983, p.36).

Nous pouvons alors parler d'une didactique de communication parce que cette visée **nécessite de repenser le travail didactique** "car le discours didactique peut se figer en discours d'autorité contraignant à tous les niveaux : discours exagérément polémique, contrat énonciatif implicite, énonciateur omniscient, validation se bornant à la reproduction du dire de l'enseignant" et nécessite de "distribuer autrement le pouvoir de construire le savoir (...), permettre la critique du niveau d'intelligibilité du discours, (...) rechercher le fonctionnement de l'activité critique plutôt que la docilité permanente. Et du coup améliorer le fonctionnement de l'interaction didactique en l'expurgeant de certaines modalités et configurations passionnelles" (NEL, 1983, p.25).



Comme le signale Cardinet, dans une conception psychosociale de l'évaluation, laquelle nous paraît pertinente à une didactique de communication : "la progression didactique, au lieu d'être unique et déduite par analyse logique de l'objectif final, est le résultat en partie imprévisible de l'effort d'adaptation réciproque du maître et des élèves. Toutes les étapes, et donc aussi l'objectif final sur lequel débouchera l'apprentissage, sont construites jour après jour en classe, par la confrontation des ambitions du maître et de la réalité du groupe auquel il s'adresse" (CARDINET, 1990, p.209).

### **1.5. LES INTERRELATIONS DANS L'OBJET COMPLEXE :**

Les instructions officielles sous les termes de "décloisonnement" et de "réinvestissement" incitent à mettre en relation tous les secteurs de la discipline. Ce faisant, nous bornerons le champ de nos interrogations didactiques.

#### **1.5.1. Les interrelations produites par le réinvestissement :**

Le réinvestissement préconise de réutiliser dans un secteur de la discipline un savoir appris dans un autre secteur, par exemple une notion grammaticale apprise dans le secteur Langue sera retrouvée en discours dans le secteur expression écrite où elle sera actualisée, soit dans un texte donné à analyser et on demandera à l'élève, par exemple, d'y repérer cette notion ; soit dans un texte à produire et l'on demandera à l'élève d'y employer cette notion. Le problème est de passer sans le vouloir de la demande des réinvestissements, à l'imposition de ces réinvestissements (MEYER & PHELUT, 1983). Dans ce cas, le réinvestissement n'est plus qu'un système de vérification des acquisitions au lieu d'être un entraînement à l'acquisition.

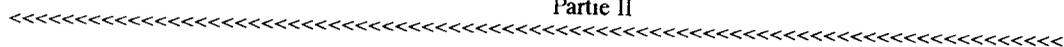
En effet, le réinvestissement d'acquis d'un secteur sur un autre pose le problème didactique du rôle joué par ce réinvestissement dans le dispositif d'apprentissage, rôle déterminé par le mode de construction des situations de réinvestissement. Le procédé de réinvestissement peut jouer le rôle d'un instrument de contrôle de l'acquisition, on testera la compréhension de la notion par son emploi, comme si la leçon en méta-langue armait ipso facto l'élève pour l'actualisation de cette notion. IL NOUS FAUDRA NOUS INTERROGER SUR LA CONSTRUCTION DE CES SITUATIONS DE REINVESTISSEMENT.

De plus, le réinvestissement est à distinguer de ce qui est parfois appelé l'approfondissement : une leçon étant faite, on demande en prolongement d'utiliser les notions apprises dans un exercice dont les procédures non apprises mais sensées connues, sont suggérées sous forme de consignes vagues : exemple après une leçon sur "l'emploi des temps simples du verbe à l'indicatif" on donne comme exercice : "Dans une lettre à une(e) camarade, vous prévoyez ce que vous ferez pendant les prochaines vacances. Rédigez au futur ". Il est bien entendu que l'élève sait "faire une lettre" ? (Grammaire française 6°, NATHAN, 1990 p.147). L'élève a d'autant plus de mal à faire preuve de sa compréhension des notions qu'il ne sait pas comment construire le produit demandé.

Il nous faudra donc nous interroger sur LE STATUT DES CONSIGNES DES EXERCICES, SUR LA DIFFERENCE ENTRE CONSIGNES, CONTRAINTES ET CONSEILS, en évaluation. Pour l'instant, apprécions la richesse créée par le principe de réinvestissement, même s'il va s'agir pour nous de COMPRENDRE LE SENS PRODUIT PAR CES INTERRELATIONS.

#### **1.5.2. Les interrelations produites par le décloisonnement :**

Le décloisonnement consiste à lier des secteurs dans un même apprentissage. Le signe visible du décloisonnement (et le seul souvent à être utilisé) est la possibilité récente pour



l'enseignant de ne pas avoir un emploi du temps fixe (toutes les semaines : lundi grammaire, mardi expression écrite etc), sans pouvoir non plus rester trop longtemps à faire la même chose pour ne pas "lasser les élèves". L'enseignement distribué de manière rigide et fixe a été supprimé mais l'enseignement massé sent encore le souffre : le principe de décloisonnement empêche les deux. Il reste donc la possibilité de gérer le temps au mieux des progrès des élèves en naviguant avec eux entre le "trop longtemps de la même chose" et le "un peu de tout quand même" qui hache les apprentissages et conduit à l'émiettement des objectifs, à la répétition de tâches simples (voire faciles, en tous cas "vite faites"). Mais latitude quand même, que d'autres enseignants peuvent envier.

Le décloisonnement ne peut se restreindre à ces signes extérieurs d'emploi du temps. Il incite à la construction de situations didactiques où on appelle un secteur d'activité quand le besoin s'en fait sentir pour avancer dans un autre secteur. Reste à savoir quels paramètres sont pris en compte pour décider de l'introduction d'un cours de grammaire dans une séquence d'expression écrite par exemple. Mais en principe, une certaine souplesse est donc laissée aux enseignants. Il faudra savoir s'ils ont les moyens d'en user.

Le décloisonnement enfin permet la réalisation de cycles didactiques (BRASSART & DELCAMBRE, 1988) où sont favorisées "les convergences entre les diverses tâches". La mise en circulation de cycles didactiques permettent d'articuler les secteurs de la discipline : une tâche d'écriture nécessitant pour être réalisée de passer, par exemple, par des tâches de lecture (VIAL, 1987 a). Il nous faudra DETERMINER SUR QUELS PRINCIPES CES CYCLES DIDACTIQUES PEUVENT ETRE CONSTRUITS.

#### 1.6. FONCTIONNEMENT DE L'OBJET COMPLEXE, L'ORGANISATION DE LA CLASSE DE FRANÇAIS :

Quelle est la structure de la classe de français ? que s'y passe-t-il ? comment s'organisent ces secteurs d'activités que nous avons distingués dans notre problématique pratique ?

##### 1.6.1. Une image, l'entreprise :

Il nous paraît que l'entreprise puisse donner une image de l'enseignement de la didactique du français, si par entreprise on entend un organisme comportant trois secteurs : la conception, la gestion et la production.

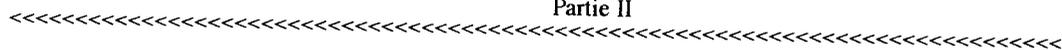
Sous le terme de conception on peut regrouper tout ce qui est de l'ordre de l'expression, de la création : les ateliers d'écriture (prose, poésie, théâtre), la pratique des textes libres, l'improvisation théâtrale, la gestuelle, les jeux de rôle, le graphisme (calligrammes, illustrations, affiches, panneaux d'exposition), le tout constituant un champ d'invention.

Sous gestion, on peut regrouper ce qui tient à la langue véhiculaire et au métalangage grammatical puisqu'il s'agit dans le secteur de "réflexion de la langue" de donner les moyens de gérer le capital linguistique pour produire ou consommer des discours.

Sous production, on peut regrouper la réalisation de tâches institutionnelles comme le résumé, le commentaire et toute tâche normée qui sont des classes de problèmes (Ecrire la fin ou le milieu d'un texte coupé...), des tâches dont on dit qu'elles sont techniques, parce qu'elles comportent des procédures qu'on croit savoir nommer et dans l'emploi desquelles il faut être efficace.

Or, dans la conception, les techniques n'ont pas la même valeur, la priorité est donnée aux motivations, au plaisir d'inventer d'abord, la forme ludique l'emportant sur la technique. Dans la gestion, c'est la stratégie qui importe, sous forme de réinvestissement, de





\* Par tempérament : ce sont rarement les mêmes personnes qui s'intéressent aux deux axes didactiques ; par goût ceux qui se sentent "artistes" préfèrent la créativité, ils se "font plaisir", les rationnels déclarent, eux, plus urgent de s'occuper des techniques pour "armer" les élèves dans le cursus scolaire. Par "nature", donc un enseignant pourra ne jamais faire de tâches de créativité, refuser d'en faire faire ou au contraire construire tout son cours sur l'improvisation théâtrale, au nom, par exemple, de la qualité de la relation qu'il obtient avec ses élèves : le "relationnel" est alors promu au rang de valeur, le pédagogique primant sur la didactique.

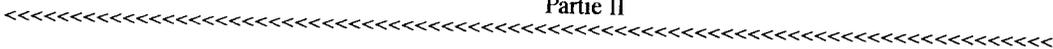
\* Sous l'effet de la Pédagogie de maîtrise : formé à l'analyse par objectifs, l'enseignant sera plus porté vers les tâches de l'axe "production", parce que les Instructions Officielles dont il faut partir dans ce cas-là les mettent en avant. Et puis, comme on confond dans cette technique d'analyse didactique, les tâches et les objectifs sur ces tâches, "être capable d'écrire un poème" paraît moins important que d'"être capable d'accorder le participe passé" : les sélections des conseils de classe n'exigeant rien sur la créativité, on glisse vers la technologie des dispositifs pédagogiques efficaces.

\* Sous l'effet de la Pédagogie de la réussite, est devenu primordial de "rendre des comptes", d'assurer un enseignement rentable ; que les élèves réussissent le Bac ou le Brevet est plus important que de leur procurer du plaisir en les "laissant" créer des textes : autant les tâches d'examen sont survalorisées, autant la conception de tâches créatives paraît un amusement, un luxe, ne nécessitant pas "d'apprentissage". Apparaît une forme d'ingénierie pédagogique, laquelle se préoccupe en priorité d'objectifs-noyaux nécessaires à tous.

\* L'enseignant empruntant, sans le savoir, un fonctionnement de thérapeute, ou tout au moins assimilant la pédagogie à la médecine, va privilégier dans sa discipline l'axe de créativité. En effet, les ateliers d'écriture se sont largement inspirés des méthodes de thérapie puisqu'il s'agissait de débloquer d'abord des adultes que l'école justement avait rendu inaptes à l'invention. Ce modèle (BING, 1983) fut introduit dans les classes pour empêcher, à titre préventif, ce processus de blocage, pour développer des potentialités supposées enfouies chez tout enfant. On se mit à accorder la priorité aux tâches de la conception et à tourner le dos aux tâches institutionnelles, parce qu'elles seraient non épanouissantes. De plus, elles favoriseraient la fonction de reproduction (BOURDIEU & PASSERON, 1970) des clivages sociaux.

Il nous semble nécessaire pour éviter ces exclusions, de concevoir les deux axes conception/production comme complémentaires bien qu'antagonistes parce qu'ils permettent de mettre en place des capacités utiles, aussi importantes les unes que les autres. Il nous faut pour cela invoquer, outre l'utilité de l'enseignement de la langue, l'implication de l'élève dans le travail scolaire, les tâches de créativité pouvant être l'occasion de faire adhérer l'élève au projet de connaissance par exploration de champs culturels que les tâches institutionnelles ne recouvrent pas. Il faudra chercher QUEL AUTRE OBJET QUE LA LANGUE ET QUELS AUTRES PROCESSUS QUE L'IMPLICATION/MOTIVATION PEUVENT PERMETTRE D'ARTICULER CES DEUX AXES, C'EST-A-DIRE DE FAIRE TOURNER ENSEMBLE DES FORCES OPPOSEES (ET CE SERA NOTRE DEFINITION DE L'ARTICULATION).

Partie II



1.6.3. Le nécessaire désordre :

Il ne s'agira pas de voir dans les tâches de créativité des techniques nouvelles à explorer, à quantifier, à contrôler. Sinon, ce serait admettre et renforcer l'idée d'une Ecole où tout est fait pour reproduire les langages culturels existants, ce qui réduirait, sous le sceau de la fatalité, l'Education à l'Instruction : mettre en techniques conduirait à ne proposer qu'un objectif de conformité. Il faudra accepter que "l'art demande des connaissances" (BRECHT, 1970) mais aussi que la jouissance artistique est un objectif d'apprentissage.

Nous reprendrons ici l'argumentation de DELAS (1983) en l'étendant à toutes les autres activités créatrices : "le jeu poétique, on le voit, trouve sa justification, non pas en ce qu'il est "débloquent" mais en ce qu'il touche au réel de la langue. Entendu dans sa dimension vraie, il est le seul moyen d'accéder à cet envers de la langue sans lequel son endroit n'a qu'une existence fantasmatique ou mystificatrice". Cet envers peut permettre de découvrir et d'assumer ce désordre que notre modèle de l'entreprise semblerait au premier abord exclure, et nous savons pourtant que ce désordre est nécessaire au fonctionnement même de l'organisation. IL NOUS FAUDRA NOMMER LES OBJETS DE DESORDRE FONCTIONNELLEMENT UTILES A LA CLASSE DE FRANÇAIS.

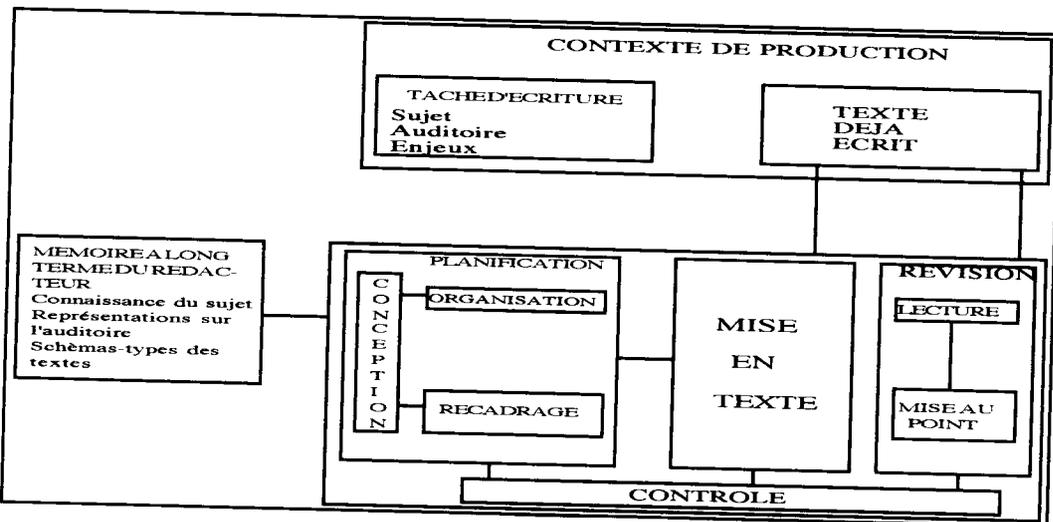
1.7. DIDACTIQUE ET ECRITURE

Dans le cadre de l'enseignement du français, nous nous sommes particulièrement intéressé, au début de notre recherche, à "l'expression écrite", c'est-à-dire à la production de textes scolaires. (voir notre problématique pratique).

1.7.1. Les processus rédactionnels :

Le modèle de HAYES ET FLOWER (1980) nous a retenu parce qu'il permet de nommer des opérations d'écriture.

Ces opérations ne sont pas organisées linéairement, mais regroupées en phases où "certaines sont dominantes à certains moments du processus d'écriture". "Le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux. En dernière instance, c'est l'adéquation du texte aux buts poursuivis et son adaptation à l'auditoire, qui déterminent toutes les autres opérations. De plus, les opérations de planification occupent plus des 2/3 du temps d'écriture des scripteurs experts" (GARCIA-DEBANC, 1986p.27).





Planifier	Concevoir "retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche".
	Organiser "choisir un ordre de présentation pour les éléments".
	"Recadrer = réajuster le texte à son but."
Rédiger	"Gérer des contraintes locales (syntaxe - orthographe, choix des mots)."
	"Gérer des contraintes globales (types de texte, cohérence, macrostructurelle)."
Réviser	Par une relecture critique "repérer les violations par rapport au code de l'écrit - détecter les effets d'incompréhension possibles, éliminer les ruptures susceptibles de gêner la communication".
	"Mise au point définitive" : corriger, réécrire.

**Tableau 7. Les opérations d'écritures d'après Hayes et Flower.**

Ce modèle pose deux problèmes dans l'enseignement : c'est un modèle cognitiviste, issu de travaux de psychologues sur les résolutions de problèmes, et ensuite c'est un modèle expérimenté sur des adultes, experts. Il s'agit d'une étude expérimentale sur les processus de fabrication de lettres par des adultes jugés compétents en la matière. "Il reste que, pour essentiels qu'ils soient, ces travaux ne nous apprennent rien quant aux interventions *didactiques* et à leurs effets" (FAYOL, 1984 p.66).

**1.7.2. La facilitation procédurale et le fonctionnement méta-procédural :**

En référence aux travaux de BEREITER & SCARDAMALIA (1982), le terme de "facilitation procédurale" a retenu notre attention, en réponse à la "surcharge cognitive" à laquelle est soumis le scripteur. La facilitation procédurale consiste à "entraîner les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations (...) Le renforcement des compétences locales en vue de l'automatisation de la gestion de certaines marques est en effet de nature à provoquer une diminution de la charge de travail du sujet, diminution qui lui permet de concentrer son attention sur d'autres aspects de la composition textuelle" (GARCIA-DEBANC, 1986p.13).

Mais cet objectif de "facilitation procédurale" nécessite d'abord de savoir quelles sont les procédures, de nommer les actions didactiques nécessaires pour réaliser le produit : les opérations déterminées par l'analyse cognitiviste n'étant pas spécifiques aux tâches de français, elles constituent plutôt des méta-procédures. Ensuite, la mise en situation de concentration du sujet sur une partie de la réalisation de la tâche n'est qu'un des processus invocables qui

Partie II



puissent faciliter pour l'exécutant la maîtrise de sa démarche, la décentration étant son corollaire dont on peut supposer les mêmes effets.

"Tout semble donc se passer comme si, en ce qui concerne l'acquisition de l'écrit comme pour ce qui a trait aux autres activités, se pose aux sujets un problème de "lecture des observables" - pour reprendre la terminologie de Piaget - et de retour sur sa propre production en vue de la modifier. **C'est dire que les problèmes soulevés par l'écrit ne concernent pas seulement la planification et la mise en texte. Ils émanent aussi de l'auto-évaluation** par le sujet de sa propre réalisation, évaluation sans doute d'autant plus

difficile qu'aucune sanction interactive immédiate n'intervient et que les moyens linguistiques étant, au moins chez les plus jeunes, encore relativement réduits, la correction échoue le plus souvent à améliorer le produit. L'intervention didactique peut-elle modifier cela de manière durable ? "(FAYOL & SCHNEUWLY, 1987).

**NOUS CHERCHERONS A CONSTRUIRE DES OUTILS PERMETTANT D'INTEGRER LES META-PROCEDURES DANS LES INTERRELATIONS DIDACTIQUES DE LA CLASSE. Nous supposons que l'apprentissage de ces méta-procédures devrait permettre à l'élève de s'orienter dans la tâche et devrait favoriser les transferts d'outils didactiques d'une tâche à une autre.**

Dans cette perspective, il faut faciliter, par l'auto-évaluation, l'accès du scripteur à la réflexivité, au regard de soi sur soi que d'aucuns appellent la méta-cognition. ON DOIT DONC CONSTRUIRE DES SITUATIONS OU LE SUJET SERAIT EN MESURE DE FAIRE APPEL AUX MECANISMES META-PROCEDURAUX. Une problématique de l'évaluation formative est didactiquement rendue nécessaire.



## 2. PROBLEMATIQUE D'EVALUATION.

### 2.1. SITUATION DE L'EVALUATION :

#### 2.1.1. L'évaluation comme travail de mesure :

"Au début était la mesure", comme dit BONNIOL (1989 b). Les études centrées sur les effets (de quelque chose sur autre chose), puis sur l'évaluation des résultats scolaires, décrivaient les dysfonctionnements, les divergences, les biais de l'évaluation (PIERON, 1963 - DE LANDSCHEERE, 1974). Puis, sous l'influence de la Pédagogie de maîtrise (BLOOM, 1971) et des travaux de CRONBACH (1972), on s'intéressa à la généralisabilité des mesures sur la base de tests critérés (CARDINET & TOURNEUR, 1974).

L'empire de la mesure, ("l'ère docimologique", "l'ère psychométrique" et "édumétrique") (DE KETELE, 1986b) se concluait au moment où notre trajectoire personnelle nous fit croiser l'évaluation. On débattait de l'existence d'une évaluation formative : "Il ne s'agit pas de vouloir effacer la mesure, mais l'aspect "mesure" de l'évaluation qui occupait une place prépondérante ne peut plus, loin de là, prétendre rendre compte à elle seule de tout le champ des préoccupations sur l'évaluation" (BONNIOL & GENTHON, 1989b).

#### 2.1.2. Evaluation formative et cybernétique :

Dans le flot des textes relatifs à l'évaluation formative, nous sélectionnons deux articles qui nous paraissent rétrospectivement porter en eux, comme le dit Gillet à propos de Durkheim, "la matrice d'un débat dans les termes même où il perdure de nos jours" : celui de Allal "*Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*" (1978), puis celui de Cardinet : "*Les modèles de l'évaluation scolaire*" (1986).

#### 2.1.2.1. Les régulations comme stratégies de l'enseignant :

L'évaluation formative est "un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation" (ALLAL, 1983 a, p.131) permettant "d'assurer que les moyens de formation proposés par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves". La finalité pédagogique est "l'individualisation des modes d'action et d'interaction pédagogiques afin d'assurer qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme de formation" (p.132). Il s'agit donc de s'intéresser plus "aux démarches de l'apprenant" qu'aux seuls critères de réussite des produits. L'intérêt se déplace de la performance, du produit, du résultat, vers la réalisation des produits.

On aurait pu s'attendre à voir le fonctionnement du sujet en train de réaliser un produit devenir l'objet d'étude. Au lieu de quoi, c'est au rôle de l'enseignant organisateur du dispositif d'apprentissage qu'on s'intéresse, car il paraît alors évident de poser des "cadres conceptuels psycho-pédagogiques et socio-pédagogiques" (ALLAL, p.143) ; le fonctionnement de l'élève est donné comme dépendant des théories de l'apprentissage, lesquelles surdétermineraient le dispositif d'apprentissage. Les "théories", en l'état du moment, sont prises pour des réponses décrivant (à

l'évidence) l'élève. On se retrouve dans l'opposition théorie/pratique, le réel scolaire est placé sous le signe de l'application.

Ainsi, sous la prégnance de la théorie des objectifs et de la "pédagogie de maîtrise" (BLOOM, 1968) l'apprentissage est envisagé de façon dichotomique : le constructivisme ("perspective cognitiviste") opposé au (néo)behaviorisme. Le principe organisateur est que, selon la conception que l'on a de l'apprentissage, on mettra en scène des pratiques différentes de l'évaluation formative. Comme si les enseignants avaient des conceptions de l'apprentissage strictement séparées en behavioriste ou cognitiviste. On ne s'intéresse pas à ce que les enseignants font, on cherche ce qu'il faudra(it) faire pour que tout aille bien mieux, l'évaluation formative se donne comme une découverte, le nec plus ultra, la chose en plus qui va permettre de lutter contre l'échec scolaire. L'évaluation formative est une déduction logique à partir des "théories de l'apprentissage", lesquelles se font passer pour le texte préexistant que l'enseignant mettrait en scène : la réalité de la classe est sous prescription "scientifique".

Néanmoins, ce schéma qui paraît aujourd'hui réducteur et simpliste venait fort à propos redynamiser les recherches en évaluation que la docimologie avait épuisées. L'article de Allal est particulièrement représentatif des préoccupations de l'évaluation formative "première génération".

Ainsi, conjointement et un peu subrepticement, parce que cantonné aux stratégies que l'enseignant doit construire (p.139), le modèle systémique est introduit, en particulier les régulations rétroactives et interactives (p.141), "du point de vue des modalités d'application au sein de la classe" de l'évaluation formative (p. 139). L'utilisation de ce modèle s'explique par l'évolution du courant systémique qui, à cette époque, commence à s'imposer. Malgré tout, la notion de régulation allait être irrémédiablement associée à la notion d'évaluation formative. Il restait à faire de la régulation un mécanisme qui ne soit pas réservé au maître et ne soit pas uniquement un travail de conformisation au Programme préétabli.

#### 2.1.2.2. Des régulations de conformité :

Entre temps, le systémisme essaie de se faire passer pour l'incontournable paradigme. Il est donc attendu que Cardinet passant en revue les modèles de l'évaluation scolaire traite du modèle systémique en soi (1986). Il est tout à fait dans l'air du temps de confondre le modèle systémique et la cybernétique. Le dispositif d'apprentissage est assimilé à un programme de réalisation ; les interventions de l'enseignant-évaluateur doivent toutes servir cette réalisation ; l'enseignant relève des indices de dysfonctionnement, avant, pendant, après les manipulations didactiques et cherche à y remédier.

Ces régulations de conformité, ces "boucles adaptatives" deviennent des fonctions de l'évaluation ("prédictive-formative-certificative") ; l'évaluation formative est réduite aux prises d'informations et aux remédiations faites pendant l'apprentissage. Le responsable du programme (l'enseignant) joue le rôle d'un système de contrôle qui doit réguler le dispositif réalisé pour le faire tendre vers la réalisation du programme préalablement fixé (ici la réussite). **L'évaluation formative est une technologie de la Pédagogie de la réussite.**

Ces réajustements du dispositif par l'enseignant sont les seules régulations envisagées. Dans ce contexte, l'auto-évaluation n'a pas d'existence propre, elle consiste à faire produire à l'élève les informations qui permettront au maître de modifier le dispositif. Le seul modèle de la régulation est la régulation cybernétique de conformité au programme, et qui plus est, le maître en est le Grand Horloger.

On conçoit dès lors que Cardinet ne trouve pas grand intérêt dans ce modèle dit systémique et lui oppose un modèle "psycho-social" plus "scientifique", permettant plus facilement des mesures d'efficacité. On est toujours à la recherche d'une transparence théorique qui permettrait de dicter le comment faire des enseignants. Mais l'idée est posée d'une évaluation formative faite pour "améliorer la communication au sujet de la performance", et que "c'est au niveau de la communication maître-élèves que se situe le problème". Il restait à conjuguer ce besoin de communication à la notion de régulation.

### 2.1.3. L'évaluation-régulation, de la nature aux fonctions :

Pendant ce temps, le laboratoire de Bonniol travaille à l'établissement d'un discours théorique (général), dans la perspective d'une théorisation de l'évaluation puisque l'évaluation formative "ne concerne plus seulement les entreprises ou les processus de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, mais aussi le fonctionnement des structures de production ou de services" (BONNIOL, 1989).

L'évaluation formative "connote tout processus de régulation, tout dispositif d'évaluation qui vise à améliorer un fonctionnement" (STUFFLEBEAM, 1980) plutôt qu'à le mesurer" (BONNIOL, 1989). Sachant que les tâches d'évaluation critérée, les activités de manipulation des critères favorisent l'apprentissage (BONNIOL, 1981), nous allons exposer comment nous nous sommes inscrit dans ce contexte, comment nous en sommes arrivé à nous centrer sur l'apprentissage de l'auto-évaluation.

#### 2.1.3.1. Les formes essentielles de l'évaluation :

Le principe de base est que le mécanisme de régulation est constitutif de l'évaluation formative, qu'il est indispensable pour concevoir l'évaluation : "l'objectif de l'évaluation formative est bien un objectif de régulation, par opposition ou par différence avec celui de l'évaluation sommative qui est un objectif de contrôle" (BONNIOL, 1989).

L'évaluation-bilan s'intéresse d'abord (c'est une focalisation) aux résultats, aux produits qu'on appréhende avec un référentiel fixe, construit au préalable; elle cherche à "répondre à la demande institutionnelle de vérification et de contrôle" (BONNIOL, 1988 a). Alors que l'évaluation formative s'intéresse d'abord aux démarches, à la phase de réalisation, pendant que se construit le référent du sujet, pendant qu'il apprend ; elle cherche à "répondre aux exigences de développement des aptitudes dans l'apprentissage" (BONNIOL, 1988a).

L'évaluation normative est une utilisation institutionnelle de l'évaluation-bilan pour sélectionner, trier. L'évaluation sommative proprement dite est conduite en fin d'une séquence d'apprentissage (quand on juge que le référentiel est devenu interne, on vérifie que les contenus ont été acquis) et participe de l'évaluation-bilan, laquelle peut être faite à n'importe quel moment du déroulement, y compris en début de séquence, sous forme de test initial (dans ce cas, le référentiel est implicite -parce que supposé connu- mais on vérifie pareillement ce qui a été acquis).

#### 2.1.3.2. Les fonctions de l'évaluation formative :

GENTHON (1984) a nettement différencié les régulation externes effectuées par l'enseignant sur le dispositif, des régulations internes au sujet sur ses propres stratégies (auto-régulation comme mécanisme de l'auto-évaluation). De ce fait, l'évaluation formative en tant qu'aide aux auto-régulations de celui qui apprend, peut se faire, comme l'évaluation-bilan, à



**2.2. APPRENTISSAGE DE L'AUTO-EVALUATION ET MISES EN SITUATION DE TRANSFERT EN FRANÇAIS AU COLLEGE :**

**2.2.1. Apprentissage de l'auto-évaluation par l'auto-contrôle continu :**

A ce point de notre recherche, nous concevons l'évaluation comme deux espaces fonctionnant en boucle : l'un (en haut du tableau 8) relève de l'ordre du bilan, de la vérification du sens, l'autre (dans le bas du tableau) de l'ordre du formatif où ce sens est construit.

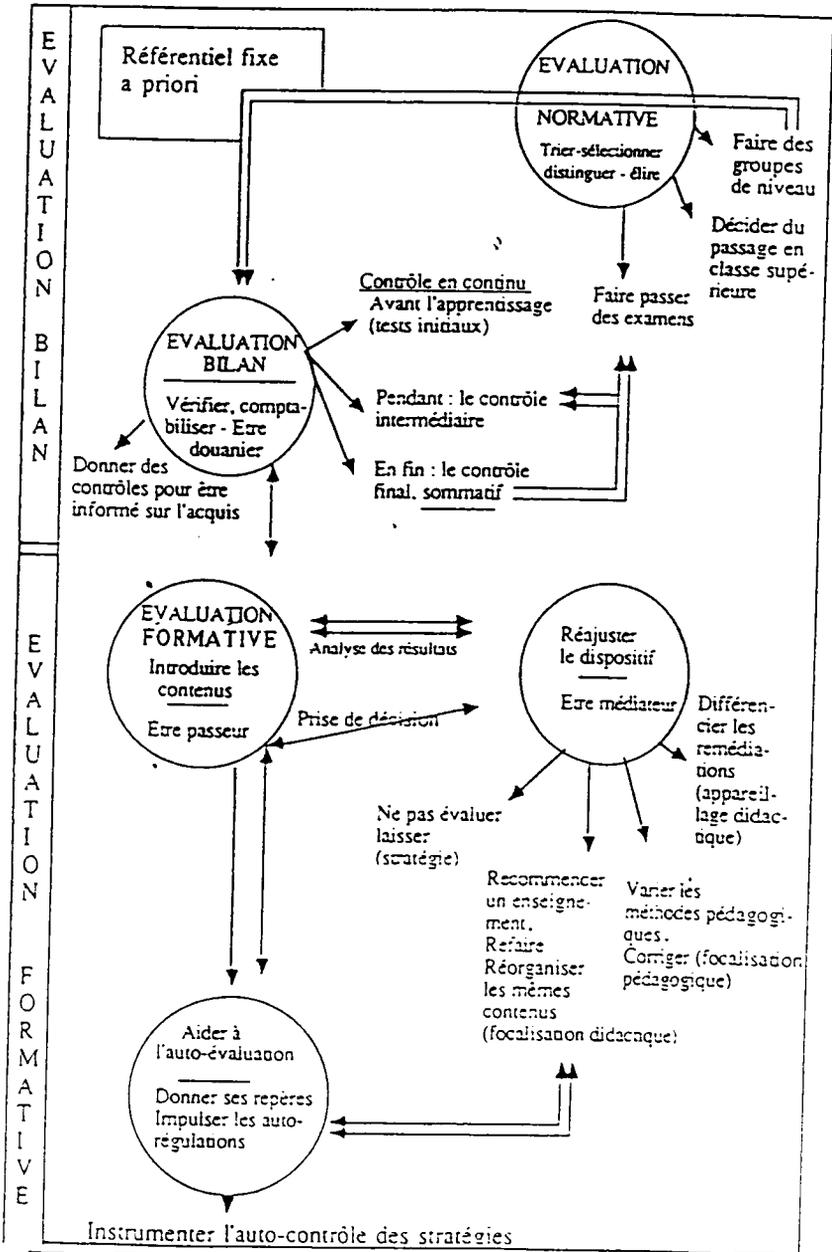


Tableau n° 8. Les formes d'évaluation depuis le point de vue du responsable de la formation



Ces deux méga-boucles communiquent par l'analyse des résultats qui provoquent des prises de décisions engageant la suite de l'apprentissage. L'évaluation formative du point de vue de l'enseignant consiste à introduire les contenus didactiques, à réajuster le dispositif et à aider l'élève pour qu'il s'auto-évalue. Comme le dit BERGER (1986) "Tout le problème consiste à faire jouer ensemble ces deux types d'opération évaluative (contrôle c'est-à-dire vérification, et évaluation c'est-à-dire construction) selon un modèle théorique".

Dans ce tableau, nous avons volontairement distingué l'évaluation formative comme aide à l'auto-évaluation, des régulations sur le dispositif. Notre recherche concerne en priorité l'impulsion des auto-régulations de l'élève, du formé selon le principe qu'améliorer les auto-régulations de l'élève éviterait d'avoir à réguler le dispositif : améliorer la formation avant de réguler le dispositif. "Notre option est donc que la boucle prioritaire, non pas dans l'ordre chronologique, dans l'ordre du temps, mais dans l'ordre d'importance, dans l'ordre du sens, est celle qui est gérée par l'apprenant lui-même, puisque c'est la boucle dont les rapports avec les objectifs éducatifs sont les plus directs" (BONNIOL, 1986).

Notre recherche est donc focalisée sur les conditions à installer pour que l'auto-évaluation fonctionne. L'auto-évaluation est considérée comme le processus majeur de l'élève, qui lui permettra de corriger une erreur avant de l'avoir faite. "On peut constater que, dans des voies théoriques différentes et sous des termes différents, les auteurs s'accordent sur l'existence d'un *modèle interne* qui assurerait une fonction de représentation de l'action permettant au sujet d'être guidé dans sa progression et de pouvoir la contrôler" (AMIGUES, 1982, p.26-29).

L'auto-évaluation est, à ce moment de notre recherche, ce contrôle de l'action en train de se faire. Ce contrôle permettra au sujet de fonctionner avec ce que BONNIOL (1981, p.440) appelle "l'auto-guidage précorrectif", l'évitement des erreurs et le résultat de l'extension du processus "d'anticipation correctrice" (PIAGET, 1967). Le dispositif d'apprentissage utilisant les ressources de l'auto-évaluation doit assurer la mise en oeuvre de l'auto-guidage précorrectif pour développer le processus d'anticipation. L'objectif visé par l'apprentissage de l'auto-évaluation est de favoriser le mécanisme d'anticipation correctrice. "Qu'il s'agisse d'erreur ou de réussite, la régulation s'impose pour que l'erreur puisse être corrigée par anticipation, lors des occasions futures, pour que les réussites ultérieures se préparent, pour que les conditions de généralisation et de transfert (GENTHON, 1983-1987) se mettent en place" (BONNIOL, 1989).

Nous partons dans notre recherche avec la supposition provisoire que **l'auto-évaluation est l'exercice de l'auto-contrôle continu des stratégies, auto-contrôle qui doit développer l'auto-correction de ces stratégies, les mises en situation de transfert permettant cet exercice.**

### 2.2.2. L'apprentissage par les mises en situation de transfert :

Le terme de transfert crée la polémique : entre ceux qui utilisent le concept comme s'il s'agissait d'une évidence et ceux qui nient son existence, il nous faut nous situer.

Le problème tourne, à notre avis, autour de l'utilisation, notamment en formation, du concept de méta-cognition : "Terme proposé par Flavel (1977), la méta-cognition est la connaissance et le contrôle de soi et la connaissance et le contrôle de son processus d'apprentissage. Elle représente un domaine de pointe de la recherche internationale sur les modes d'apprentissage et de conscientisation" (Tochon, 1990 p.20).

Comme *didactique, critère ou logique*, ce concept à la mode est employé un peu partout sans grand effort de définition (cf. NOEL, 1988). Dès qu'on accède au mental, au non-visible ; dès qu'on abandonne les marches béhavioristes pour oser parler de l'intérieur de la "boîte noire", on pense pouvoir parler d'activité méta-cognitive (cf. WOLFS, 1988). Ce qui fait dire aux chercheurs qui se veulent purs cognitivistes que le méta-cognitif n'existe pas. Il est vrai que si on y voit un ensemble de procédures de contrôle des activités cognitives, on risque de se trouver devant la mise en abyme, du contrôle du contrôle... à l'infini. On peut toujours supposer qu'une autre instance sert de pilotage à celle qu'on vient d'étudier, qu'un système de pilotage pilote un sous système... de pilotage.

Nous dirons donc que si l'existence de procédures de contrôle des procédures semble un fait que la simple phénoménologie éprouve, (en effet, l'auto-évaluation des procédures n'est pas une création, elle existe dans la réalisation des tâches même si on ne la prend pas en compte dans le dispositif, de même que l'évaluation formative n'a pas attendu SCRIVEN (1967) pour exister dans les classes), pour autant rien ne nous autorise à nous réclamer d'une méta-cognition qui pourrait être étudiée en soi. Cela pourrait fort bien n'être, au risque de prosaïsme, que de la cognition ou même pire : de la didactique et de l'évaluation formative. Le débat cognition/méta-cognition est hors de notre propos, il mériterait en revanche d'être posé, avec des travaux sur plusieurs disciplines, dans le cadre de la didactique comparée.

En effet, ce qui nous intéresse ici n'est pas la description du fonctionnement, des mécanismes d'une instance qui serait "au-dessus" de la cognition et qui la gouvernerait, mais la prise en compte, dans les situations d'apprentissage, de l'existence de procédures personnelles de contrôle des actions. Ces méta-procédures supposent bien l'existence d'une cognition du contrôle des réalisations, d'un regard sur soi en train de faire (mais peut-on l'appeler méta-cognition ?).

Le méta-cognitif résiste aux investigations des recherches expérimentalistes : la mise en perspective du cognitif dans un point de fuite qui serait le méta-cognitif, complique les situations déjà passablement alambiquées de ces recherches. Compliquer n'est pas restituer la complexité ; au contraire l'appel systématique au concept (magique) de méta-cognition peut fort bien n'être qu'une simplification. Ainsi, dire que l'évaluation a une "fonction méta-cognitive" (Cf. TOCHON, 1990), n'est qu'une autre façon de dire qu'on prend pour objectif de formation la **réflexivité** : qu'on veut construire, impulser, développer chez l'élève la faculté de réfléchir ce qu'il fait, de se voir faire, d'adapter ses actions didactiques aux buts et aux repères qu'on lui fournit. La méta-cognition, si elle n'est que cela, est synonyme d'auto-évaluation, d'auto-contrôle des stratégies et comme pour le transfert (lequel en serait une sous-partie), on ne sait pratiquement rien de son fonctionnement ; de là à nier son existence...

#### 2.2.2.1. Le transfert comme plasticité :

Le transfert est à l'évaluation-régulation ce que l'anticipation correctrice est à l'auto-évaluation : ce que l'on veut construire, favoriser, développer chez le formé, l'objectif. La réussite de transferts est le signe de la plasticité de l'individu (VIAL, 1987b), le signe qu'il a intériorisé les savoirs et qu'il n'est pas seulement capable de les redire, refaire mais de s'en servir pour faire quelque chose, pour réaliser une tâche qu'il ne connaissait pas.

Il faut donc mettre en perspective cette plasticité avec ce que FEUERSTEIN appelle l'éducabilité et la "modifiabilité", "la capacité de tout individu à se modifier quel que soit son âge et quelle que soit sa condition" (DOUET, 1987). Notre recherche s'apparente à l'apprentissage médiatisé, encore que

l'enseignant (au contraire du formateur de Feuerstein et parce que nous n'avons pas le même type de public) ne soit peut être pas seul "médiateur" entre le stimulus et la réponse. Proposant des instruments pour l'auto-évaluation, nous viserons à en obtenir un usage autonome. Notre but n'est pas d'installer seulement un appareil externe et de faire que l'enseignant soit le médiateur, mais de construire de telle manière les situations que l'élève devienne l'artisan de sa propre médiation : l'instrument d'auto-évaluation serait un relais entre le problème posé et les procédures du réalisateur pour le résoudre. Or, les situations de Feuerstein se déroulent dans un type unique de dispositif : matériel didactique - conduites du médiateur - un élève unique : "Chaque séance du PEI se déroule selon un protocole relativement fixe." (MEUNIER, 1987), ce qui n'est pas transportable dans les situations d'enseignement. NOTRE TRAVAIL DOIT INTEGRER LA RECHERCHE DES CONDITIONS PEDAGOGIQUES, LES PRINCIPES ORGANISATEURS DU CONTEXTE SOCIAL ET LES SITUATIONS DE COMMUNICATION DANS LA FORMATION.

C'est dire que le transfert est mis en pertinence avec les "objectifs globaux" de la formation (GENTHON, 1990), dont le principal est l'autonomie de l'élève, c'est-à-dire la possibilité de créer ses propres règles, cette possibilité s'actualisant, par exemple, dans un objectif du français tel que : "développer l'esprit critique".

"Les objectifs de savoir, savoir-faire, savoir-être, poursuivis par les apprentissages doivent être mis en relation par le sujet avec son histoire personnelle, son organisation intellectuelle, ses propres champs de signification, afin qu'il construise sa connaissance pour pouvoir devenir." (GENTHON, 1990, p.13). Ce qui nous semble le plus important ici, c'est que ce soit le sujet qui doive être conscient des relations entre les tâches, leurs contenus et son projet de connaissance. Ce sera le rôle des situations de transfert d'exercer les mécanismes de transfert, le rôle de l'apprentissage de l'auto-évaluation de rendre conscients les effets des transferts et enfin, le rôle de l'évaluation formative de rendre l'ensemble du dispositif conscient à l'élève.

Il faut donc nettement distinguer l'objet du transfert, des mécanismes du transfert et des effets du transfert.

#### 2.2.2.2. Les objets à transférer :

Rappelons que nous désignons par "outil didactique" un ensemble de notions propres à la discipline réglées les unes sur les autres par un ensemble de normes : le schéma narratif en est un exemple. De sorte que les notions sont soit prises dans un outil, soit autonomes parce que l'outil fait défaut. Par exemple, les notions de la lecture de l'image (de plan, de cadrage, d'angle de prise de vue), parce qu'elles ne sont pas articulées par un outil, entrent directement, telles quelles dans la grille d'analyse. Outils et notions sont les objets à transférer d'une tâche vers une autre, une partie d'une procédure.

Ensuite, nous désignons par "action didactique" une opération considérée comme spécifique à la discipline jusqu'à plus ample informé, par exemple transposer, moderniser, conserver, reprendre, traduire, ajouter, développer, commenter, organiser, attribuer... Une procédure est alors une de ces actions effectuée sur un outil précis (ou sur une notion), par exemple : "distribuer les actants", ou "traduire les signes de ponctuation isolés (non accompagnés de texte) employés dans les bulles d'une B.D".

Nous appelons méta-procédure une procédure sur les procédures que nous venons de distinguer. Certaines d'entre elles sont parfois désignées par l'expression "modes de pensée", alors que ce ne sont que des modes de présentation des données ou des modes de traitement des données. Les travaux sur les transferts interdisciplinaires nous sembleraient avoir tout à

gagner si on supposait l'existence de méta-procédures heuristiques, procédures de découverte des données.

Une procédure	Une des procédures ou une partie des procédures pour réaliser une tâche.
	Un bloc de une ou plusieurs actions à effectuer sur des outils didactiques.
	dans une procédure : l'action à faire sur un ou des outils didactique
	dans une procédure : une ou des notions, un ou des outils didactiques, un ou des contenus d'enseignement.
Une méta-procédure	Un mode d'agencement des savoirs : un mode de présentation des savoirs ou un mode opératoire de traitement de savoirs ("modes de pensée" : inductive - déductive - dialectique - analogique - hypothétique - modale - complexe).
	Un mode de contrôle des procédures : la planification - la vérification - la correction - le bilan.
	Un mode de découverte des procédures (heuristique) - par <u>extension</u> - la généralisation - le transfert - la création - par analogie... - etc...

**Tableau 9. Les objets transférables.**

Procédure ou méta-procédure utiles pour la réalisation de la tâche sont objets du transfert : ces objets acquis préalablement dans l'une ou l'autre des séquences antérieures sont transportés dans la résolution d'un problème nouveau. L'analyse des tâches d'apprentissage et de la tâche de transfert permet de les nommer.

Notre étude ne concernera que le transport d'un outil ou d'une notion, (partie en gras du tableau 9). La présence de ces contenus didactiques dans le produit effectué pendant un contrôle faisant suite à un apprentissage de ces méta-procédures qui permettent l'auto-contrôle de la fabrication d'un produit, sera pour nous le signe d'un transfert réussi.

### 2.2.2.3. Les mécanismes du transfert :

Les mécanismes expliquant ce transport "des connaissances ou des compétences acquises pour résoudre des problèmes dans un nouveau contexte" (MENDELSON, 1990 p.23), intéressent la psychologie cognitive. Dans l'état actuel des recherches, on n'en sait pas grand chose sauf que ce n'est pas "un processus unitaire" lequel utilise des "connaissances stockées sous la formes de règles d'action" dont le rôle est de permettre une "meilleure gestion des ressources cognitives en diminuant considérablement les recherches par essais-erreurs", mais qu'il utilise aussi "des connaissances élémentaires organisées en réseaux propres à l'histoire de chaque sujet" (MENDELSON, 1990 p 25).



l'agencement de ces procédures, ce qui revient à évaluer la présence de ces procédures (aspect quantitatif) et puis la qualité du produit obtenu (selon le style, l'originalité), ce qui laisse ouverte la porte de l'interprétation d'un correcteur à l'autre. Cette dernière évaluation était la seule situation étudiée dans les recherches docimologiques, ce qui explique les variations et les biais que l'on connaît.

NOTRE RECHERCHE S'ATTACHERA PRIORITAIREMENT AUX ASPECTS DE TRANSPORT DES ACQUIS ET A LA PRESENCE DES PROCEDURES TRANSPORTEES. Notre interrogation sur le transfert concerne donc l'établissement de principes pour mettre en circulation dans la classe des dispositifs internes pertinents à une discipline (le français), susceptibles de favoriser les transferts pour l'élève : ce que nous appelons "mises en situation de transfert".

### 2.2.3. Les types de situations de contrôle :

On a donc pour une même tâche trois types de situations possibles :

- la situation de mémorisation-restitution (refaire la tâche d'apprentissage, le même produit),
- la situation de généralisation (sur un autre support appartenant à la même classe de problèmes, est sollicitée l'extension des mêmes savoirs que ceux de l'apprentissage à un autre produit),
- la situation de transfert (une tâche nouvelle où sont attendus le réemploi d'apprentissages et la création de nouveautés).

Cette classification des situations de contrôle reprend ce qui était appelé "objectifs de formation" par Amigues et Bonniol en 1985 (com. or.). Le quatrième palier (la situation de création, dans laquelle l'élève doit produire un algorithme ne ressemblant en rien à ceux appris) nous semble plus difficile à inclure dans l'enseignement tel qu'il est, tandis que les trois premiers, à condition d'y voir des situations de réalisation de produits nous semblent parfaitement complémentaires.

On pourrait dire que l'apprentissage d'une notion serait complet s'il passait par ces trois types de situations de manipulation des savoirs, ce qui est impossible à réaliser, semble-t-il, à cause du temps que cela nécessiterait. Seule la situation de transfert permet justement de gagner du temps ; c'est aussi une raison pour la prendre comme signe de l'intégration des savoirs, ce qui ne veut pas dire que les trois situations doivent obligatoirement se suivre dans un ordre qui se voudrait du plus simple au plus compliqué, ce principe pédagogique étant aujourd'hui battu en brèche : "Le principe qui veut qu'on aille du simple au complexe procède de deux autorités et d'une illusion. La première autorité est celle de l'associationnisme classique (...), la seconde autorité est celle de Descartes (Discours de la méthode, 2<sup>o</sup> partie) (...), l'illusion, elle, est mécaniste"...(NOT, 1987p.65).

Une problématique du transfert impose l'analyse des tâches, du point de vue du réalisateur de la tâche et non seulement en termes de mobilisation d'objectifs ou de contenus disciplinaires mais en termes de "critères de réalisation" mis en perspective avec les "critères de réussite" (VIAL, 1987c.; BONNIOL & GENTHON, 1989a). C'est ce que allons voir à présent.

#### 2.2.4. Les critères comme outils d'apprentissage de l'auto-évaluation :

Dans ce contexte, le critère, cette "dimension abstraite, nécessairement qualitative que l'on va utiliser pour évaluer un objet" (BONNIOL, 1989), devient l'un des éléments qui permettent d'articuler les deux logiques de l'évaluation (BONNIOL, 1988 a) : il est ce qui désigne les objets d'apprentissage et ce qui désigne les objets de contrôle.

On distingue donc les critères portant sur la phase de réalisation du produit des critères portant sur la description du bon produit attendu. En fait, le critère de réalisation dans la pratique des classes parce que, pour les élèves, le critères doit pendant un temps au moins perdre de sa "puissance" en se concrétisant (BONNIOL & GENTHON, 1989 a), est un sous-but, un point de procédure pour effectuer la tâche.

Bien qu'on ait par tradition hérité de la distinction entre critère, indicateur et indices (du plus abstrait au plus concret), il faut avouer que cette distinction est purement formelle. C'est-à-dire qu'il peut être utile de les distinguer pour justement faire l'apprentissage de la pensée formelle, pour développer chez les élèves les facultés d'abstraction et de sériation mais que tout le reste du temps, on ne s'attardera pas (et surtout avec des élèves débutant l'analyse d'une tâche) sur la subtile différence entre critères et indicateurs notamment. Il reste important pour l'élève qu'il rapporte les indices relevés dans un produit à un repère plus abstrait et moins manipulable, l'élève a besoin de "descendre" de l'abstraction-étiquette-formelle à la reconnaissance des cas de concrétisations dans des produits différents et de "remonter" de l'un à l'autre : c'est la réversibilité des critères (BONNIOL, 1981b).

Dans ce contexte, nous avons demandé de disposer les deux sortes de repères (sur la réalisation et sur la réussite) en face les uns des autres pour mettre l'accent sur le travail d'auto-contrôle de l'élève, un critère de réalisation n'allant jamais seul, étant toujours assorti d'un ou de plusieurs critères de réussite. La fiche contenant les repères pour l'élève dans l'action (que nous appelons "carte d'étude") comporte donc deux colonnes se lisant de droite à gauche et de gauche à droite, de la réalisation à la réussite et vice versa, l'en-tête au-dessus des deux colonnes étant cette phrase : "Je fais / en contrôlant / que c'est bien fait". Il s'agit de former l'élève à la discrimination entre ce qui appartient à ses stratégies de fabrication du produit et ce qui appartient au produit demandé.

L'auto-évaluation est donc définie comme le contrôle impulsé par le va-et-vient entre les deux sortes de repères tout au long de la conception (planification), de la rédaction (du texte) jusqu'aux activités de révision (auto-correction). A la fin du devoir, un auto-bilan peut conclure ce processus non-linéaire et continu d'auto-évaluation.

L'apprentissage de l'auto-évaluation devient, outre la discrimination entre les différents critères susceptibles de donner des repères pour fabriquer le produit, l'apprentissage de la reconnaissance des critères dans un produit, le passage du critère "abstrait et complexe" (BONNIOL & GENTHON, 1989a) à l'indicateur actualisé dans un produit sous forme d'indices, ainsi que le passage inverse : le repérage du critère ou de l'indicateur sous des actualisations différentes.

Sont donc exclues toute liste de critères énumérés, ainsi que les grilles de questionnement que l'élève doit remplir par des croix car ce ne sont que des outils d'auto-bilan. L'analyse de la tâche qui aboutit à la "carte d'étude" (VIAL, 1987) se veut plus proche de la réalité de l'auto-évaluation vécue pendant la réalisation du produit, elle vise à accompagner le réalisateur, dans sa propre

dynamique, non pas à le guider, encore moins à lui demander son avis sur le seul résultat de son travail.

### 2.2.5. L'analyse de la tâche et le référent didactique :

Il faut d'abord distinguer la tâche de l'activité, car on emploie souvent le mot tâche pour désigner ces deux réalités :

La tâche c'est :

- "l'objectif assigné au sujet, ce qu'il doit réaliser"(LEPLAT & PAILHOUS, 1977), c'est ce que nous appelons "l'objectif de tâche" ; son titre, qui peut désigner une classe de problèmes à résoudre : "Réduire un texte" ou un sous-ensemble d'une classe : "Réduire un texte narratif".

Leplat et Pailhous y ajoutent :

- "les instructions ou consignes (définissant les objectifs mais aussi éventuellement certaines modalités de fonctionnement)", que nous appelons "conditions de réalisation de la tâche".

- et le "dispositif-support" (ensemble organisé des objets à prendre en considération : les principes de construction, les règles de fonctionnement, le programme de fonctionnement )", l'ensemble de ce que nous appelons "les critères de réalisation mis en correspondance avec les critères de réussite", les procédures. Le tout résultant de l'analyse didactique de la tâche.

De plus, le terme de tâche désigne globalement ce que doit faire un individu pour répondre à un problème qui lui est posé (LEPLAT & HOC, 1983). C'est donc l'activité que le sujet doit développer pour atteindre l'objectif de tâche, tout ce qu'il fait pour résoudre le problème, toute l'activité déployée pour fabriquer un produit, c'est la vision cognitiviste de la tâche.

On a donc deux types d'analyse possibles :

-1 l'analyse de la tâche", c'est décrire les conditions à prendre en compte pour l'exécution de l'action, c'est-à-dire des conditions qu'il est nécessaire que le sujet ait intériorisées pour réussir cette action" (LEPLAT & PAILHOUS, 1977).

-2 l'analyse de l'activité du sujet : ce qu'il fait effectivement pour réaliser la tâche . On a distingué "la tâche prescrite" qui est assignée au sujet et la "tâche effective"(LEPLAT & HOC, 1983) ou "la tâche de l'expert" et "la tâche réelle de l'opérateur" (VERMERSCH, 1979) : la tâche est le lieu de l'activité.

En principe, la configuration de la tâche détermine l'activité, aussi les psychologues insistent-ils sur l'analyse structurelle de la tâche qui, pour eux, a d'abord été un préalable à l'interprétation des conduites effectives. Il s'agit en fait de mettre à jour un patron de l'activité pour comparer ensuite à cet algorithme d'expert ce que fait le sujet et interpréter l'algorithme effectif : "Pour savoir ce que le sujet apprend, des connaissances préliminaires importantes peuvent être obtenues par l'analyse de la structure de la tâche elle-même en vue de déterminer les différentes manières de l'exécuter" (SIMON, 1975). Leur problème a été ensuite de savoir comment comparer le patron de l'activité et l'activité réelle (LEPLAT & PAILHOUS 1973), sachant que le danger est d'"identifier subrepticement un modèle de la tâche à celui de l'activité" (LEPLAT & PAILHOUS, 1977).



apès nous être occupé en didactique du référent construit avec les formés, nous allons, chez les partenaires de la formation et non plus dans les repères nécessaires pour réaliser des tâches, poser l'existence d'un référent, un ensemble d'éléments qui permettent au formateur d'abord mais au formé aussi, de se référer à des principes pour prendre les décisions, pour faire les choix aboutissant à l'élection pour le formateur, à la réalisation pour le formé, des tâches mais aussi des attitudes devant l'acte même de formation. Le référent est la matrice permettant au formateur, par exemple, de faire les choix nécessaires à la prévision et à la conduite d'une formation et au "formé" de faire les choix pour réaliser les actes de formation. Le référent détermine les rôles tenus par les partenaires de la formation.

Nous allons nous centrer sur la description des effets de ce référent sur le formateur mais en gardant à l'esprit que le formé est agi de même.

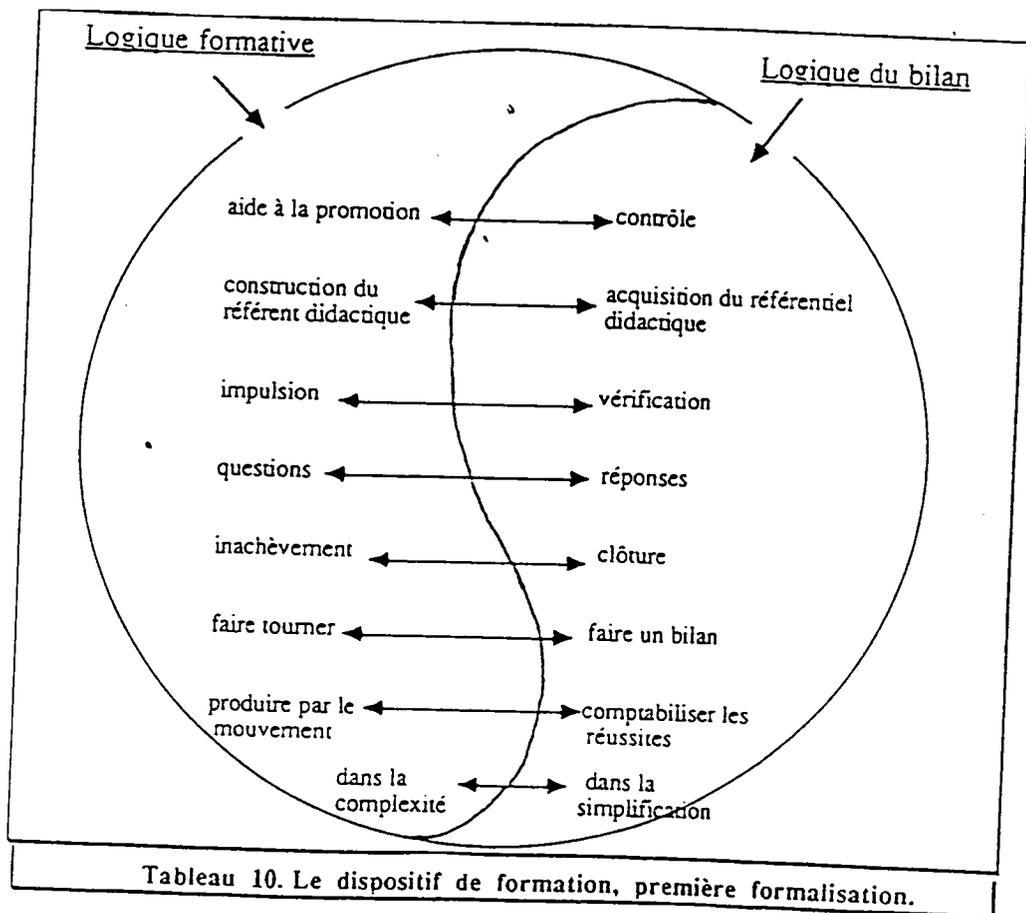
### 2.3.1. Constitution et fonctionnement du référent :

Il nous paraît important de constater que ceux qui ont à faire avec l'évaluation formative, posent toujours une hiérarchie entre elle et leur didactique. Ou bien ils déclarent l'évaluation assujettie au dispositif d'apprentissage et donc à la didactique (maîtresse), ou bien ils disent que l'évaluation (voie royale) permet la didactique. L'idée que l'une épaula l'autre et que les deux entrées soient simultanées bien que concurrentes est, il est vrai, l'application d'un principe de la pensée complexe.

Nous allons essayer de comprendre ce que devient l'évaluation formative quand le formateur responsable du dispositif de formation ou le "formé" se croient sommés de choisir entre elle et la didactique ; autrement dit, quand ils n'arrivent pas à articuler, dans les pratiques de formation (d'adultes ou d'enfants), la logique formative avec la logique du bilan. La mise à jour de ces dysfonctionnements dessinera a contrario des pistes d'un fonctionnement qui permettrait d'articuler évaluation formative et évaluation bilan, pistes que nous essaierons de faire partager aux partenaires de notre recherche.

En effet, ces deux logiques, formative et bilan (BONNIOL) ou construction du sens et contrôle du sens (ARDOINO & BERGER), nous posent le problème de leur articulation : nous refusons d'y voir une alternative qui insinuerait que le contrôle, c'est mal, que le formatif, c'est bien. Il s'agit bien plutôt de savoir comment passer de l'une des logiques à l'autre, comment faire tourner ces forces, comment "greffer" le bilan sur le formatif, comme dit BONNIOL (1988 a); avec quel outils faire jouer ensemble ces deux attitudes "**contradictaires mais complémentaires**" (ARDOINO & BERGER, 1989c).

Nous posons d'abord que toute formation fonctionne sur l'antagonisme et la complémentarité de ces deux "vouloirs" que nous schématiserons par la figure du yin et du yang ; emblème de la récursivité.



Les visées antagonistes mais complémentaires dans lesquelles se déroulent les référents didactiques.  
**Tableau 10. Le dispositif de formation, première formalisation.**

### 2.3.2. Former à l'évaluation formative, le jeu et les enjeux :

On sait que l'évaluateur est tributaire de son "modèle de référence" (BONNIOL, 1981). De même, nous voudrions avancer l'idée d'une mise sous influence du formateur, de celui qui est responsable de la formation, qu'il soit enseignant ou formateur d'adultes. C'est-à-dire que le comportement du formateur dépend de la forme de son référent (ce qui lui permet de se référer, alors que le référent est ce à quoi il se référera).

Pris dans l'Imaginaire et le vécu		
Référenc	Référent	Référentiel
Certaines des valeurs sur l'Homme, la Formation, la Didactique et l'Institution.	Options possibles d'ordre didactique, choix d'une entrée en didactique.	Dispositif et contenus, objectifs et critères, données à acquérir.
En lien avec les paradigmes (visions du monde).	Ensemble des syntagmes, des méthodologies didactiques connus.	Plan de formation choisi ou effectué.
Matrice des visées, des allers-vers. Synthèse des modèles de référence.		Programme spécifique à une formation.

Tableau 11. Différences entre référenc, référent et référentiel.

Risquons la pensée analogique, appuyons-nous sur la métaphore du jeu de société : on peut dire que la formation se déroule comme un jeu, avec des partenaires, des règles, la mise (ce que le joueur investit dans le jeu et qu'il risque de perdre), les enjeux (la totalité des mises que le gagnant remportera). On peut alors dire que les partenaires se donnent pour enjeu la définition même de l'évaluation formative. Le formateur, comme les autres joueurs, mise son référenc et, selon comment il conduit son jeu, son référent mis en jeu diffère, crée des sens divergents.

Nous allons voir les façons possibles d'entrer en jeu selon les prégnances, les priorités que le joueur accorde à tel ou tel élément de son référenc. Le risque est alors d'en arriver, sans s'en rendre compte, pris par le jeu, à des pratiques de formation, à des combinaisons, à des référentiels de formation, *dérivés* de l'évaluation formative : des pratiques qui s'affichent comme des pratiques formatives et ne sont que des dérivations que nous soupçonnons être de l'ordre du bilan. Déçu, le formateur est alors perdant, (dans une partie où on se demande qui est gagnant d'ailleurs - de qui fait-on le jeu ? - puisque la formation fonctionne en apparence seulement - un jeu de dupes ? -), il en vient à dire et à croire, au lieu de remettre en question son jeu, que la formation à l'évaluation ne peut être conduite, qu'elle n'est pas jouable, que le jeu ne vaut pas la chandelle.

Le référenc est, nous semble-t-il, travaillé par trois sphères génératrices de sens (la sphère explicative, la sphère institutionnelle, la sphère didactique) et selon la priorité qu'on accorde, y compris sans le savoir, à l'une ou l'autre de ces sphères, l'évaluation formative est conduite vers des pratiques de dérivations. Nous nous refusons le terme de dérive qui connote trop un jugement de valeur (avoir perdu le cap ? comme si quelqu'un pouvait dire où est le nord!), nous disons bien dérivation, au sens linguistique du terme : *création (par adjonction de préfixes et/ou de suffixes) d'un mot nouveau pour désigner un autre réalité que celle désignée par le mot de base.*

Il y aurait donc des mises à la formation (les composants du référenc de chacun des participants) qui font courir des risques (de perte de la visée formative). Nous retrouvons là notre supposition d'un phénomène de dérive de logique aboutissant à un déni, sans qu'on s'en rende compte. Tant et si bien que ces pratiques dérivées dépassant l'évaluation formative, se trouvent dans un ailleurs dont on peut croire qu'il s'agit de l'évaluation-bilan, comme si on dépassait, soumis à l'élan pourtant rendu nécessaire par la volonté d'atteindre un objectif, le

point que l'on s'était fixé et qu'on se retrouve ailleurs, où on ne voulait pas aller. Pour parodier le titre de BAIN (*L'évaluation formative fait fausse route*, 1988), nous dirons que c'est le formateur qui a fait fausse route ; croyant oeuvrer dans un sens, il a oeuvré dans son contraire ; peut être d'ailleurs parce qu'il croyait "faire route" et que l'évaluation formative n'est pas la conquête d'un territoire, et c'est là une autre métaphore (la vie, la route, le voyage, le destin, l'initiation) puissante elle aussi. Le formateur ne se trompe pas de cap, il dépasse la croisée des chemins parce qu'il croit qu'il n'y a qu'une route, qu'il doit suivre (ce que lui dicte la sphère qu'il privilégie).

C'est dire que les sphères dont nous allons parler "nagent" dans l'imaginaire, espace-temps des désirs et des dénis, imaginaire qu'elles génèrent, alimentent, et par lesquelles elles sont en même temps générées. Nous allons passer en revue les éléments qui nous paraissent composer les trois sphères déterminant le référent d'une personne en formation et leur mode de fonctionnement. Ensuite nous verrons ce qu'il advient de la définition même de l'évaluation formative quand on privilégie l'une ou l'autre de ces trois sphères dans les dispositifs de formation qui se réclament de l'évaluation et de l'évaluation formative.

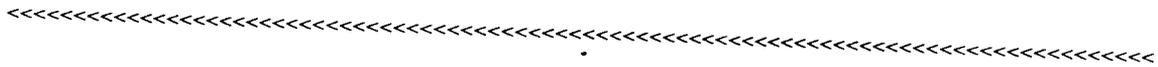
### 2.3.2.1. La sphère explicative :

Chacun, qu'il le sache ou non, s'inscrit dans un paradigme, modèle conceptuel, vision du monde d'où émanent ses discours explicatifs. Ce paradigme va teinter l'ensemble des modèles de raisonnement et donc les théories sur la formation (FERRY, 1983) ou sur l'apprentissage. Par exemple, celui qui se trouve en situation de responsable d'une formation (d'enfants ou d'adultes) fait un amalgame de ces éléments en une matrice personnelle, subjective, d'où vont dériver ses points de vues sur, et ses attitudes envers, son rôle de formateur, les fonctions qu'il croit devoir remplir, la nature ou la définition de la formation. En découlent aussi ses conceptions de la nature, du rôle et des fonctions du formé : une série de "valeurs".

Il n'est pas rare que des éléments contradictoires, en théorie opposables parce que reposant sur des axiomatiques contraires, s'y trouvent juxtaposés et disponibles. On le voit dans des déclarations de ce type : "On ne forme personne, chacun se forme", précepte suivi dans le même entretien de : "Je ne sais enseigner que ce que je maîtrise moi-même, il faut que je puisse montrer comment faire" ou encore : "Je suis là pour vous aider à construire votre référent, pas pour vous le donner", suivi de : "Il faut lire Untel, il faut bien distinguer ceci de cela" et " Dites-moi un peu ce que vous avez retenu de ce que j'ai dit là-dessus hier".

Il ne s'agit pas seulement de représentations qu'on pourrait facilement taxer, comme une certaine mode permet de le faire, d'erronées. Ce serait plutôt des réseaux d'images fortement affectées de coefficients manichéistes, prises dans une globalité complexe, dont on n'a jamais la totalité à la fois, ce qui permet de produire des discours ou des actes de formations contradictoires.

Un humus, soit, mais qui se risquerait à affirmer qu'il n'avance jamais rien de contradictoire ? Quel formateur pourrait ne pas être pris en flagrant délit d'hybridation de modes explicatifs puisqu'un modèle de synthèse n'a nul besoin d'obéir au critère de cohérence, quand il fonctionne dans et pour une praxis, c'est-à-dire quand il est vécu ? Les discordances peuvent même être considérées comme susceptibles de créer des conflits et donc de créer des changements. La volonté de trouver une cohérence aux valeurs (ou de la supposer) semble ressortir d'une conception simpliste de l'humain. La psychanalyse nous a habitués à distinguer la rationalisation a posteriori, des processus ambigus, polysémiques et contradictoires du vécu.



### 2.3.2.2. La sphère institutionnelle :

La sphère institutionnelle est la combinaison des choix que le formateur doit faire (et qui sont parfois au service de finalités contradictoires) parmi les objectifs imposés par la commande reçue, par le commanditaire de la formation qu'il doit assumer, et les objectifs qu'il "voudrait" atteindre. Entre les objectifs déclarés et les objectifs sous-entendus ; entre les résultats espérés et ceux qu'on se sent de faire atteindre ; entre les enjeux divers toujours étouffants et les bénéfiques escomptés, disons qu'au mieux la synthèse est précaire. Elle est susceptible de recevoir des éclairages successifs fort différents tout au long de la préparation, de la réalisation et du suivi d'un stage ou d'une séquence de formation. Car il s'agit de construire avec le groupe réel une trajectoire et ainsi, pris dans le filet des relations humaines, l'objectif déclaré non-négociable, par exemple, demain sera de facto hiérarchisé autrement, sous l'émergence d'une autre dimension prioritaire.

L'enseignant, ainsi, taille dans les objectifs des Instructions Officielles le patron de son programme (HARAMEIN, 1979) et le modifie en cours d'année, et chaque année recommence. L'élève découpe sa tâche dans la tâche prescrite (et pas toujours "à la baisse"). Quand ce n'est pas la nature des objectifs qui change, c'est leur hiérarchie. Un modèle de référence praxéologique, un référent qui permet au formateur de fonder ses références, n'est pas réductible à un référentiel. En somme, on n'applique jamais le référentiel prévu et ce qu'on réalise ne peut servir deux fois : **la formation est singulière, elle est actualisation particulière du référent disponible.**

### 2.3.2.3. La sphère didactique :

Cette matrice combine les éléments d'analyse du champ de formation auquel le formateur est déclaré appartenir, quel qu'il soit : la didactique de l'histoire de l'art, de la géographie ou de la sécurité. Tous ces champs de significations donnent des contenus à organiser, des notions, des outils et des tâches spécifiques que le formateur choisit dans divers courants de savoirs, différentes écoles, auprès de différentes instances où des décideurs-producteurs sont investis du statut de garants de scientificité. Or, ces contenus dont l'acquisition va devenir objectif d'apprentissage et que le formateur se doit d'amalgamer pour fabriquer le référentiel d'une formation, ont été créés à partir d'axiomes, d'hypothèses de travail, de postulats forts éloignés les uns des autres. Le même enseignant de français par exemple se doit de faire utiliser les schémas exhibant les structures de textes mais aussi d'initier aux arcanes de la psychologie des personnages et même d'apprendre à lier vie et oeuvre des grands écrivains : analyses structurales en principe parfaitement contradictoires avec les analyses psychologisantes ou lansonniennes. Croisements, mélanges des postulats à la source des référents d'analyse didactiques au gré de la formation initiale, personnelle ou continue : portes ouvertes à la succession de toutes les modes, à l'entassement de méthodes, de procédés et de recettes, pragmatisme soit, mais portes ouvertes sur le pluriel des objets étudiés ; la multi-référenciation d'une discipline est à ce prix.

### 2.3.2.4. Fonctionnement de ces trois sphères :

Dans le vécu de la formation, ces trois sphères ne sont pas séparées, elles s'épaulent en un modèle de synthèse susceptible à tout moment de servir de référent pour choisir dans les discours et les attitudes possibles (le référent) et dans les tâches proposées, les objectifs opérationnels poursuivis (le référentiel didactique) et la façon de les conduire (la pédagogie).

En ce sens, ces sphères constituent le modèle évaluatif (mais nous préférons le terme de référant qui évite de faire croire que nous voyons de l'évaluation à la source de tout) car de ces sphères s'originent les objectifs, les critères et leur hiérarchie. Or, cette hiérarchie vécue n'est pas forcément (pour ne pas dire jamais) conforme en tous points avec celle prévue dans le fameux "plan de formation" (Cf. GALLOT, 1983) ou dans les dispositifs d'apprentissage, ou dans les projets pédagogiques affichés avant la formation. S'il suffisait de planifier à l'aide d'une technologie de formation pour former...

Aucune de ces trois sphères n'a besoin d'être exhaustive, pas plus qu'elle n'a besoin d'être objective : toutes trois, au contraire, sont plus ou moins lacunaires, abstraites et généralisantes selon la puissance d'information, de "rationalisation" de chacun : modèle de synthèse ou plus exactement synthèse des modèles ne veut pas dire constitution d'un tout homogène et cohérent. Le référant est une combinatoire qui permettra l'établissement de référents didactiques dont on attend, eux, qu'ils soient cohérents. Quand les circonstances obligent à faire circuler plusieurs référents qui devraient se contredire (signe d'une "multiréférentialité", (ARDOINO, 1989 b) comme pour la didactique du français), on utilise une méthodologie qui les juxtapose chacun avec sa cohérence et on insiste sur la complémentarité de ces référents qui dessinent l'objet qu'ils décrivent depuis des points de vue différents : c'est la "multi-critérialité" (ARDOINO, 1989 b), que la discipline français met en oeuvre et qu'on prend parfois pour un défaut de pragmatisme, le signe qu'une didactique du français n'existe pas.

De plus, chacune de ces trois sphères doit s'articuler avec les deux autres, prise dans une boucle dans laquelle chacune à son tour peut devenir le numéro un puis le deux et le trois. La pratique de la formation n'est pas un simple dispositif de conformité au plan prévu, même idéellement, qui se déroulerait par régulations successives, par réajustements de plus en plus adéquats à un but préalablement fixé, même de façon consensuelle.

Enfin, ces trois sphères s'incarnent dans le cadre d'un contrat (dit didactique (BROUSSEAU, 1980) ou social, tout simplement), avec ses méta-règles de fonctionnement qui vont pour le moins sur-impressionner les actes de formation, plaquant des significations implicites, participant du "déjà-là", quoi qu'on fasse.

Tous ces éléments sont pris dans des rapports de récursivité et peuvent être tour à tour la cause ou la conséquence des autres, sinon la formation ne travaillerait pas sur du vivant. Donc, ce qui est en jeu dans la formation, ou plus exactement, ce qui joue le rôle de mises dans le jeu de la formation, chez le formateur mais parallèlement chez le formé, (d'autant plus quand le formé, comme ici l'enseignant, est par ailleurs un formateur - d'élèves) est la puissance de ces trois sphères à générer les significations qui vont circuler au cours de la formation.

Les changements espérés chez le formé vont s'inscrire sur les éléments constitutifs de son propre modèle évaluatif, de son référant. Apprendre, pour un formateur, (à être formateur et non pas apprendre sa didactique) c'est faire évoluer son référant. Pour le formateur de formateurs, former à une didactique, c'est aider à construire le référent ; tandis que former à la formation, c'est aider à transformer son référant ; sans oublier qu'instruire, c'est vouloir faire acquérir un référentiel.

Conjointement, le modèle du formateur est lui aussi soumis pendant la formation à des épreuves, il évolue et se transforme dans les interrelations avec les formés, mais il ne peut se montrer aussi bouleversé que le formé. La cohérence du modèle du formateur doit, pour lui, passer après la pertinence à la fonction qui est la sienne dans le groupe : être celui qui fait changer les autres. Faire voir qu'on apprend quand on est formateur risque de compromettre sa

posture et de nuire au fonctionnement du groupe. C'est un risque que l'on peut prendre parfois mais en sachant que le formateur s'explicité un modèle qu'il sait jamais clos, qu'il révise ; le formé pendant ce temps en est à construire un modèle provisoire : l'isomorphie n'est jamais entière entre formateur et formé, et ne peut l'être sans mettre en péril la situation.

Mais que les partenaires de la formation sachent, d'une façon ou d'une autre, que cette formation va provoquer des vagues par ricochets jusqu'à leurs modèles de référence, et donc que les critères d'aujourd'hui ne sont pas ceux de demain, est indispensable pour que la formation soit et reste un devenir créatif de sens et que l'auto-évaluation ne soit pas réduite à l'application d'une grille de contrôle : c'est l'efficacité de l'utopie de la transparence en formation (HAMELINE, 1979). Plutôt que de se voir communiquer en début de stage les objectifs "poursuivis", le formé a besoin de savoir et d'accepter de remettre en question son référent. Pour ce faire, il faut qu'il sache aussi qu'on travaille vers le contenu du modèle et qu'on ne travaille pas à le remplir : qu'on apprend à poser des questions, pas à organiser des certitudes et que **la formation travaille dans la différence des référents**, sinon elle tournerait à l'instruction ou au militantisme idéologique.

Il faut donc que soit clairement ciblé le niveau de transformation que la formation veut provoquer : acquérir un référentiel, construire un référent didactique ou faire évoluer le référent. Ces deux derniers niveaux sinon risquent d'être pris l'un pour l'autre, ce qui donne les entreprises de didactisation, (y compris de ce qui n'a pas de didactique comme l'évaluation), dont nous avons déjà parlé (voir partie I). Il va sans dire que parler d'éducation implique pour nous, y compris avec des enfants, de viser aussi le référent : l'apprentissage de l'auto-évaluation et les mises en situation de transfert en sont la mise en oeuvre.

Différencier ces trois sphères matricielles, d'où vont découler les critères et leur hiérarchie, et considérer qu'elles contribuent à faire naître, par le liant de l'Imaginaire, le référent didactique qui va se dérouler et dans la logique formative et dans la logique sommative du dispositif de formation, permet de comprendre que puissent naître trois types de conceptions de l'évaluation formative selon que l'une ou l'autre de ces sphères deviendra prégnante et qu'on aboutira à des pratiques de formation qui se réclameront de l'évaluation formative tout en déroulant des procédures de contrôle.

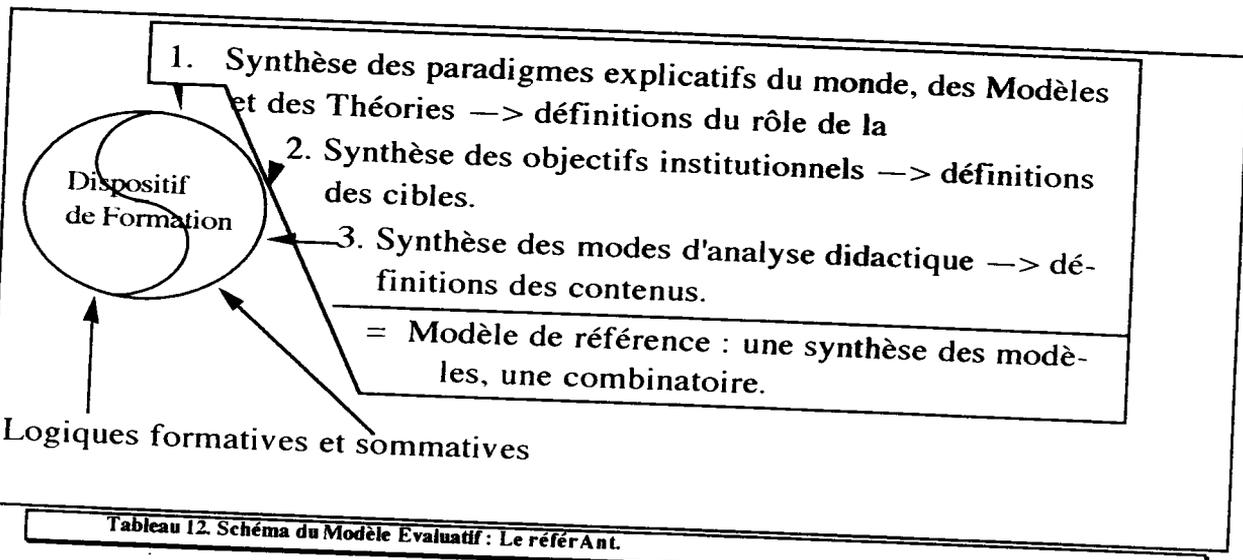


Tableau 12. Schéma du Modèle Évaluatif : Le référent.

2.3.3. Former à l'évaluation formative, les risques de dérivation :

2.3.3.1. La priorité accordée à la sphère explicative conduit à privilégier les interventions du formateur sur celles du formé :

L'enseignant, par exemple, qui se présente (ne serait-ce que par sa façon d'aborder le cours) comme celui qui détient le Savoir, l'explication de Tout et de tous, donne à entendre que sa vision du monde est la seule possible. De même, le formateur qui coïncide avec les figures du Guide, du Sauveur, du Savant, du modèle, met en avant la sphère explicative. Tous deux risquent de pratiquer l'Imposition pédagogique. Sans même avoir une attitude immédiatement identifiable à celle du Magister, y compris en déclarant honnir le modèle d'enseignement charismatique (FERRY, 1970) car il ne suffit pas d'avoir des typologies pour pouvoir les mettre en scène. On risque de se retrouver seul décideur et de réduire l'évaluation formative au seul recueil d'informations sur les formés, à l'interprétation de ces informations pour réajuster le dispositif.

Le scénario, le dispositif pédagogique concrètement mis en place sera alors caractérisé par :

- une programmation a priori très détaillée, rigide et de toutes façons jamais adaptée à la logique de celui qui apprend, toujours trop haut ou trop bas (VERMERSCH, 1979),
- une décomposition linéaire des compétences, des tâches complexes finales, dans des progressions émiettées où dominent des activités d'analyse, sans aucun entraînement aux procédures de synthèse que la tâche requiert parce qu'on confond cette procédure de synthèse avec la tâche de contrôle (cf. MAGER, 1986),
- la place quasi-exclusive donnée à la fabrication ou à la manipulation d'outils dits "d'évaluation", instrumentalisme contrariant la dynamique du vivant parce que reposant sur des principes de rationalité et de simplification technicistes. L'obligation posée comme allant de soi d'avoir, pendant la formation, à produire des feuilles de tâches, des fiches de préparation des cours, des dispositifs ou des projets programmatiques, pour acquérir "les notions de l'évaluation" et les appliquer ensuite dans les classes, est contradictoire avec la mise en projet du formé (ARDOINO, préface de IMBERT, 1985) parce qu'on lui assigne le rôle d'exécutant.

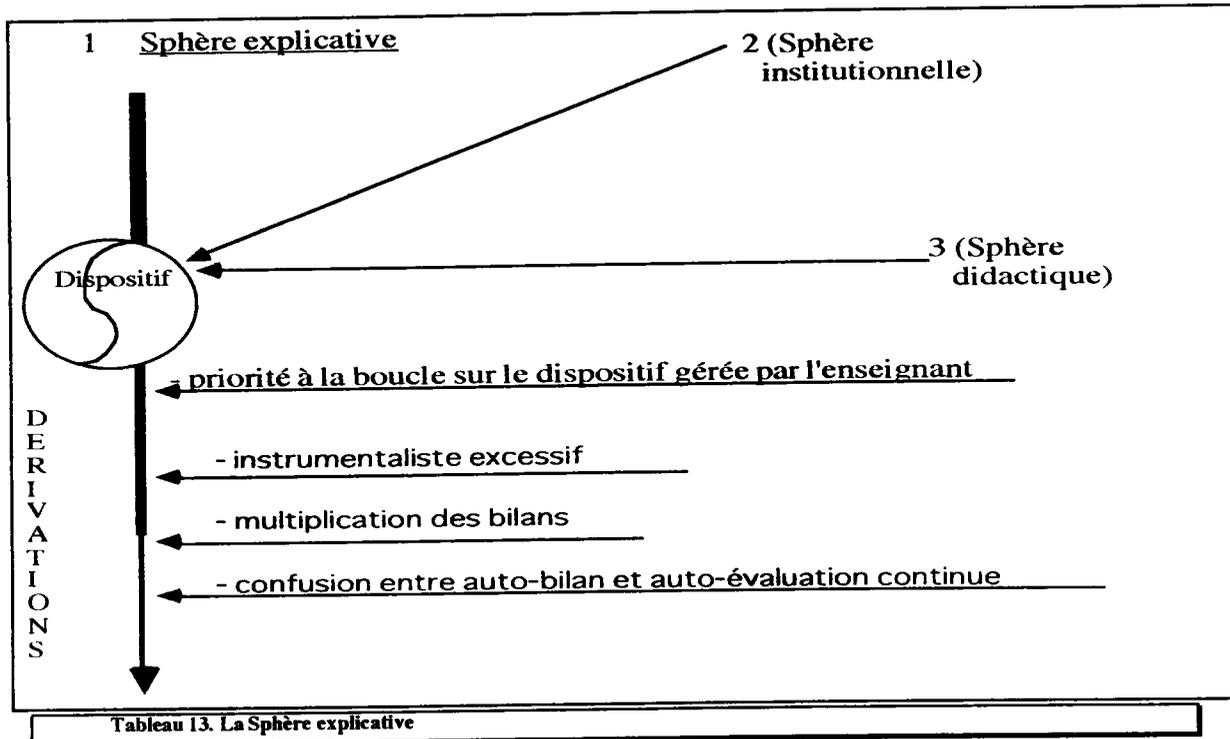
D'autant plus que ces produits qui se veulent opérationnels, utilisables en classe par exemple, comportent des critères de choix (?), de correction (?), de notation (?) comme si tous les critères n'étaient pas d'abord des critères d'évaluation. Est donné pour critère n'importe quel objet sur lequel devraient être nommés des critères d'évaluation (Le style, la langue, l'expression sont, dans le référentiel des tâches de l'enseignement du français, pour l'élève, des objets à évaluer, des normes et non pas des critères pour la réalisation). En outre, ces objets déguisés en critères sont listés sans être mis en rapport les uns avec les autres, dans un ordre aussi arbitraire qu'obligatoire et supposé (Cf. MURAT, PELLAT, SACHOT, 1989, p.96). Dans le meilleur des cas, ces listes sont sensées donner la logique de la discipline, alors qu'elles n'en comportent pas l'essentiel : la hiérarchie.

Car l'entrée en évaluation ne se fait pas par l'identification des champs à critérer, des objets à évaluer (ce qui est l'entrée en didactique), mais bien par la hiérarchie entre les objets, qui va permettre de décider qu'à tel niveau fonctionnel, pour tel utilisateur, le même énoncé est

un critère, alors qu'à un autre niveau, pour un autre utilisateur, ce sera un objectif (le style est un objectif de l'enseignant, s'il décide d'en faire faire l'apprentissage). Cette distribution permettra ensuite de dévoiler la combinatoire des critères dans leur champ d'exercice (les tâches pour l'élève, les dispositifs pour l'enseignant). On confond donc "la norme et les critères qui permettent de l'utiliser" (AMIGUES, 1982).

Cette confusion va induire une évaluation formative sans prise en compte des procédures, ces points de passages dans la réalisation des produits porteurs des objets d'apprentissage qu'on jugerait prioritaires à ce moment du cursus. Au lieu de quoi, des plans, des algorithmes sont imposés, présentés comme évidents. Par exemple, faire un plan puis écrire son texte puis voir s'il correspond à une liste de consignes qui se font passer pour des critères, (Cf. RIEDLIN & MASSERON, 1984).

Le dispositif préconisé ou monté ne comporte dans ces cas-là aucun apprentissage à l'analyse des tâches en termes de critères sur la réalisation (BONNIOL & GENTHON, 1989 a) mis en correspondance avec leurs critères de réussite (ou leurs indicateurs), aucun apprentissage de l'auto-évaluation. Moins les tâches sont analysées, plus les notions prennent de l'importance (et fatalement, leur mémorisation). Plus on croit que l'enseignement d'une discipline a pour but ultime de construire les concepts de cette discipline, plus on perd de vue les notions-outils didactiques pour réaliser les produits et encore davantage, les méta-procédures qui doivent permettre de s'orienter dans la tâche.



Le manque d'analyse des tâches, le manque d'identification des classes de problèmes regroupant un ensemble de tâches dans la logique de la discipline en viennent à installer une évaluation formative où ne sont pas prises en compte les régulations de l'élève sur ses propres stratégies de résolution (GENTHON, 1984) : la boucle d'auto-correction est niée, le formateur la





