

Cahier n°17**Ecrire des dispositifs, pourquoi ?***Michel Vial*¹**I. Le dispositif est une structure de la formation**

Le dispositif peut donner lieu à différentes lectures : apprentissage, didactique, évaluation et pédagogie.

1 Le dispositif, vision structuraliste

Dispositif est un mot apparu dans *le modèle structuraliste* de l'évaluation (Vial, 1997d), véritable synonyme de structure. De ce modèle de pensée, le dispositif va tirer ses principales caractéristiques

- comme toute structure, le dispositif est une *reconstruction* (Dossé, 1991). On exhibe un dispositif comme on exhibe une structure. En entrant dans une formation, on ne voit pas le dispositif. La pratique se donne comme imbrications de gestes, d'actes, d'activités qu'on a envie de qualifier de "complexe". En fait, cette complexité des pratiques relève davantage de la complication. La complexité est une modélisation, donc une qualité, ce n'est pas un attribut naturel d'un réel qui reste, selon la formule d'Edgar Morin, *inouï*.

Le dispositif est le résultat du travail d'analyse structurale. Ce travail veut mettre à jour l'essentiel de l'enchaînement des actes réalisés par les partenaires de la formation (formateur et formés, dont enseignant et élèves n'est qu'un cas particulier : le dispositif n'est pas propre au scolaire).

- Comme toute structure, le dispositif est sensé donner l'essentiel, au delà des particularités des acteurs. Une structure n'est pas un système (Lerbet, 1986), elle est plus qu'impersonnelle, elle est fonctionnelle. On a

¹ Maître de conférences habilité à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence

reproché au structuralisme d'évacuer le sujet, et c'est indéniable. C'est une limite ou, plus exactement, ce n'est une limite que pour ceux qui sont dans le systémisme. Quand on est structuraliste, on a besoin d'éliminer les particularités des personnes parce que ce à quoi on s'intéresse est au-delà : on cherche le schéma fonctionnel. On met à jour les principes organisationnels pour que quelqu'un d'autre puisse utiliser le dispositif. Les principes fonctionnels et organisationnels ne tiennent pas compte de l'histoire des acteurs, de leur inconscient, de leur imaginaire. Le travail structuraliste est un peu l'équivalent du documentaire filmé "en oeil de vache", en plan fixe, c'est-à-dire qu'on pose la caméra et on filme tout ce qui passe dans le champ, sans se préoccuper de rendre l'illusion de la narration, de la vie. La structure s'intéresse *aux mécanismes* du sens de ce qu'on fait. *Le sens est donné par la structure dévoilée.*

- Qui dit dispositif, dit document écrit, celui qu'on se force à écrire pour se former et pour communiquer les principes organisationnels de la formation dont le dispositif rend compte. Mais comme toute structure, le dispositif existe même si on ne l'écrit pas. La structure n'est pas une invention, c'est un dévoilement. A partir de là, il semble utile de faire la distinction entre "dispositif vécu" et "dispositif document".

En effet, parler du dispositif, c'est se mettre dans la même position que de parler du projet. Ardoino (1984) a distingué nettement le projet-visées du projet programmatique, il faut faire le même type de distinction entre le *dispositif-document*, qui relate ce qui s'est passé dans un cours, par exemple ou dans n'importe quelle situation de formation, ou ce qu'on veut qu'il s'y passe, et le *dispositif-vécu*, effectivement mis en place avec ou sans l'aide du dispositif-document. On confond souvent le dispositif, vécu, effectif (existant), avec le document sur lequel, au mieux, est relaté ce dispositif. "Au mieux" car il ne faudrait jamais oublier qu'il y a des décalages entre ce que le document nomme et ce qui est fait. Il n'y aura jamais parfaite adéquation entre les deux. En revanche, toute séance de formation comporte un dispositif, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, qu'on l'écrive ou non. C'est un point commun avec le projet : être en projet n'est pas réductible à réaliser les actions d'un projet écrit par avance. De cette similitude entre dispositif et projet peut découler une certaine confusion

entre les deux : le macro-dispositif ou dispositif annuel d'un enseignant ou d'un Centre de formation est maintenant, sous l'influence de la mode projet, appelé un "projet pédagogique".

- Une structure est un *enclenchement* d'éléments les uns sur les autres pour remplir une fonction (Lerbet, 1986). C'est une série de transformations qui concourent à construire quelque chose, elle produit un construct. L'agent qui entre dans une structure et qui en sort ne peut être le même que s'il n'y passait pas. C'est une idée qui sera reprise ensuite dans la cybernétique. Le dispositif est fonctionnel, il remplit une fonction. *Le sens est confondu avec la fonction que la structure remplit.*

On appelle donc dispositif une structure qui vise à remplir une *fonction d'apprentissage* ; un agencement d'actes de formation qui veut faire construire quelque chose par le formé. C'est donc le formé qui est "traité" par la structure, ce qui ne veut pas dire que pendant ce temps, le formateur ne remplit pas lui aussi la structure et donc ne soit pas lui aussi traité par elle. Mais on oublie toujours que, dans une séance de formation, le formateur aussi apprend : il n'apprend pas la même chose que le formé, il apprend à être formateur. Quoi qu'il en soit, le dispositif n'est pas d'apprentissage, comme on l'entend parfois, *il produit de l'apprentissage*, il vise à produire (et c'est là l'aspect fonctionnel) de l'appris. Cet "appris", ce construct visé chez le formé est parfois confondu avec un objectif à atteindre par le formé, alors que cet appris est *la fonction* de la structure.

2. Repérage dans les diverses formules utilisées à propos du dispositif

L'apprentissage est une conséquence du dispositif, dit-on. Ce serait plus intéressant de le considérer comme *une qualité* du dispositif. Dans tous les cas, analyser un dispositif ou l'évaluer, c'est travailler le lien entre les éléments de la structure proposée et le type d'apprentissage mis en place (ou le projet d'apprentissage visé), ce faisant. Cela passe par l'identification de la ou les théories de l'apprentissage que le dispositif suppose et qu'il met en actes, auxquelles il est référé, de façon plus ou moins explicite.

2,1 L'apprentissage : fonction globale du dispositif

L'expression "*dispositif d'apprentissage*" est trop imprécise, tout dispositif étant une structure conçue pour qu'il y ait apprentissage. Conjointement, la lexie "apprentissage-enseignement" (qui a ses origines, semble-t-il, dans la pensée par objectifs : le maître aurait des "objets d'enseignement", tandis que l'élève aurait des "objectifs d'apprentissage" —Not, 1987) permet de réduire d'une part l'apprentissage au travail d'un élève, dans un enfermement encore dans le seul scolaire, comme si la formation d'adultes n'utilisait pas le dispositif et ne montait pas d'apprentissages... D'autre part, cette lexie "apprentissage-enseignement" peut même être considérée comme un contresens si on y entend deux rôles tenus (quand on dit : "nous enseignons, ils apprennent : les actes et les acteurs sont différents..." : Altet, 1994, p. 4), puisque le formateur, l'enseignant, ne se contente jamais d'enseigner, il est lui aussi "en apprentissage" : c'est le processus de professionnalisation...

Il serait plus éclairant de parler *d'une lecture du dispositif en apprentissage*, une lecture faite pour identifier les références aux théories de l'apprentissage ; d'un niveau de lecture "apprentissage", *une lecture apprentissage du dispositif*, parmi d'autres possibles.

Ce sont la nature, le rôle et l'agencement des éléments donnés dans le dispositif qui indiquent ou révèlent la ou les théories de l'apprentissage utilisée par l'auteur du dispositif : rares sont les dispositifs où la référence aux théories de l'apprentissage est apparente, explicite. Peut être aussi parce que la culture en apprentissage est moins courante qu'on ne croit et que les références dès lors sont plus idéologiques que travaillées. Or le dispositif se veut un acte réfléchi, un repérage conscient dans le magma de la pratique, il peut donc y être attendu que la fonction du dispositif soit clairement déclarée et caractérisée. Le dispositif devient alors un outil de l'ingénierie de la formation. Il permet d'exhiber et de rationaliser les éléments du dispositif : les actes, les actions, les activités des acteurs (Vial, 1997e).

2,2 Expressions utilisées pour désigner l'objet de l'apprentissage, la fonction précise du dispositif.

Objet de l'apprentissage désigne ici la façon qu'on a de parler ce qui est donné à apprendre au formé : l'objet fabriqué (ou le projet mis en actes) par la fonction de la structure. Si tout dispositif est apprentissage, il s'agit maintenant de se demander, devant un dispositif précis, *de quoi* est-il apprentissage ?

2,2,1 Le dispositif viserait un objectif, il serait un outil de la "technologie éducative" (2)

Cet objet à apprendre est couramment désigné par le terme *d'objectif*. Ce terme s'est tellement banalisé qu'on ne soupçonne même plus qu'on s'inscrit, en l'employant, dans un projet de rationalisation des pratiques, dans une perspective technicienne (voire techniciste) dont l'indicateur est la référence à des taxonomies d'objectifs. Peut-être par ignorance, aujourd'hui, des grands textes fondateurs de ce modèle de pensée, ceux de De Landsheere (1982) et de Hameline : 1979 - 1976)...

Le modèle structuraliste s'est fort bien accommodé du modèle de la Pensée Par Objectifs, il suffit de confondre la fonction remplie par la structure avec un objectif donné à atteindre. Mais alors on suppose que le dispositif est linéaire, un agencement causal d'effets en chaîne obéissant au seul critère de cohérence vers l'inéluctable atteinte de l'objectif. Le dispositif devient mécanique.

La même confusion sera faite plus tard avec la notion de projet qui sera comprise comme atteinte d'objectifs fixés après un bilan, avec la même réduction au programmatique. Toute structure est quelque peu mécanique, mais le croisement entre structuralisme et pensée par objectifs en redouble la logique. De là, une sorte de naïveté qui a consisté à croire que l'apprentissage est une *trajectoire* et que le bon dispositif est celui qui

² L'expression, technologie éducative, aujourd'hui savoureuse (parce qu'enfin on y voit un oxymore), est de G. De Landsheere, 1982, p.301 - 314. Il s'agit de "la définition opérationnelle des objectifs", du "design pédagogique" (p. 312) : "la rigueur croissante apportée à la pratique éducative, la technologie, le design ne seront desséchants que pour les pédagogues déjà desséchés..." (p. 313).

donnera le plus court chemin entre ignorance et acquisition ! (Par exemple : "les compétences développées spontanément par les enseignants : comprendre *une trajectoire d'apprentissage*, saisir un contexte, mettre l'élève en situation d'apprendre", Tochon, 1996, p. 104).

Les valeurs économistes d'efficacité et de rentabilité ont poussé à chercher la façon la plus rapide d'obtenir la transformation du formé : le concepteur du dispositif, dans une sorte de délire de maîtrise de l'autre, a monté une usine à transformations, dans le déni de la personne traitée. On aboutit alors à un formatage de série. Le dispositif est confondu avec un programme de transformations obligatoires. La pensée par objectifs, de simple technique pour parler de la formation est devenue une systématique fermée qui oblige à promouvoir une conception rigide de la formation, qui oblige à réduire le processus d'apprentissage à une acquisition ; qui oblige le concepteur du dispositif à se prendre pour le maître du destin de l'autre, dans une volonté managériale que Gillet (1986) a fort bien mise en évidence.

La pratique du "contrat par objectifs" (Burguière, 1987) n'a fait que persuader le formé d'adhérer à ce systématisme, que le convaincre encore davantage du caractère inéluctable de l'acquisition de la chose désignée. Par le contrat d'objectifs, l'agent formaté prend le relais de la mission du formateur, on le met en situation d'accepter la transformation attendue. Le même phénomène de persuasion sera effectué dans l'évaluation formatrice avec le processus cette fois d'auto-contrôle des procédures de fabrication des produits. C'est bien pourquoi, et selon l'analyse tout à fait pertinente de Hadji (1986 et 1989), l'évaluation formatrice n'est, sur ce point seulement, qu'un envers de la PPO.

La pensée par objectifs est bien un système total de conceptualisation du monde, que l'évolution des pratiques de formation a rendu obsolète, sauf si le formé lui-même partage cette vision et se satisfait du confort que peut procurer pendant un temps d'être réduit à l'état d'agent, voire d'objet.

La nature du savoir que l'objectif désigne peut aussi pérenniser la pensée par objectifs : plus l'objectif désignera un savoir encyclopédique, du savoir pré-existant à la personne, de la technique normée et indiscutable, plus il sera facile de se couler dans le moule de la structure de formation imposée et d'accepter d'être là pour faire preuve de l'acquisition de ce savoir

externe (C'est tout le problème que pose l'objectivation du savoir imposé : cf En question, Cahier n°2 note n° 19). C'est un des malentendus autour des stages organisés par catalogue, notamment à la MAFPEN, et qui grève leur efficacité.

Or, le formé peut même trouver du confort à ne pas être concerné ("réellement") par le travail de formation, à rester indemne dans sa boîte noire, son "corps" à l'abri derrière l'acquisition affichée de normes programmées. Il peut avoir l'impression de garder son quant à soi, voire d'être libre. La formation devient un jeu de façade, dont les règles connues, transparentes, permettent que le changement n'affecte pas la personne —et on peut se demander si on peut encore parler de "changement". En somme ici, l'idée de transformer l'autre, implique de fait qu'on n'y touche pas ! L'opposition systématique entre le "public" et le "privé" dans la personne, peut servir ici d'alibi pour afficher que former, c'est transformer et faire que rien ne change.

La pensée par objectifs institutionnalise le projet d'apprendre, au sens de Descombes (1996). L'institutionnalisation du sens donne l'illusion d'un code partagé qu'on peut inculquer et dont on pourrait toujours vérifier la conformité. Cette arrière-fond consensuel n'est pas de l'évaluation, ce n'est que la logique de contrôle qui s'y déroule. Contrairement à ce que laisse entendre Sensevy (1997), que ce soit utile et nécessaire à une communauté d'en passer par là n'implique pas qu'on fasse de ce travail le seul possible, et le seul travail attribué à l'évaluation. Et le seul important. L'institutionnalisation ainsi conçue ignore l'imaginaire social et la singularité des personnes professionnelles. La pensée par objectifs fonctionne sur des usages contrôlés et contrôlables, elle ne permet pas de travailler le pouvoir d'interprétation qui fait passer le formé de la posture d'agent à celle d'acteur, voire d'auteur ; elle ne permet pas de *comprendre* la pratique évaluative.

2,2,2 Le dispositif viserait un savoir, il serait "didactique"

L'objet de l'apprentissage est ainsi parlé en terme de *savoir* dans une perspective qui se veut didactique. Cette perspective est principalement représentée par les travaux qui se réclament des notions de "contrat didactique", de "transposition didactique", de "triangle didactique", de

"temps didactique", de "mémoire didactique"... et qui parlent la didactique, tout simplement, en termes de "savoirs savants transposés".

Ainsi dire : "On peut affirmer schématiquement que la pédagogie définit des méthodes, des démarches qui permettent de guider l'élève dans des apprentissages variés [...]. La didactique, quant à elle, s'affirme davantage comme une réflexion sur ce que l'on nomme les "savoirs savants" et la façon de les transposer —pour tout ou partie— afin de les rendre accessibles aux élèves." (Weinland & Chevrel, cité dans Descotes, 1992, p. 6 ; — Bouillaguet, 1994, p.11), c'est emprunter sans les discuter les notions inspirées par les analyses de Chevallard pour les mathématiques, et les appliquer comme des allant de soi à d'autres disciplines.

Dans la mesure où le didacticien se focalise sur les contenus d'une discipline, il aura tendance à réduire le dispositif à ces contenus, à ne voir dans le dispositif que ce qui se rapporte à la construction des contenus (par l'élève, puisque la majorité des didacticiens ne parle que du scolaire). Il s'en suit une généralisation de l'appareil théorique des "didactiques des disciplines scolaires dites scientifiques" —Ce qui est l'expression précise pour désigner les travaux de l'équipe de Joshua : c'est un peu long, on comprend qu'ils qualifient de "didactique" leurs appareil théorique. Mais ils jouent alors sur une ambiguïté ; ils laissent croire que ce qu'ils disent de leur discipline scolaire serait ipso facto valable pour *toutes* les disciplines, voire même celles qui ne sont pas strictement scolaires (cf. *Revue française de pédagogie* n° 112, les articles de Beitone et Legardez et de Sarrazy : des exemples de l'applicationnisme en extension de cet appareil théorique à d'autres disciplines scolaires, comme si cela allait de soi). Le didacticien est alors conduit à faire entendre que *tout* ce qui se passe dans une classe est d'ordre didactique, puisque tout peut être dit concourir au savoir.

Et on comprend qu'il puisse être indispensable pour expliquer comment se forment, et comment circulent les contenus disciplinaires d'appeler, de convoquer l'ensemble de ce qui se passe dans la classe, puisqu'il n'y a pas de temps spécifique pour cette élaboration des contenus qui serait dissociable d'un autre temps consacré, lui, aux conditions de réalisation pédagogiques ou à l'évaluation (qui se fait elle aussi en continue). Car il s'agit de ne pas tomber dans un certain angélisme qui peut faire croire

que : "Les didactiques des disciplines construisent pour elles-mêmes des concepts généraux et opératoires, exportent leurs découvertes vers d'autres didactiques, empruntent en retour celles des autres." (Halté, 1995). Il ne s'agit pas non plus de réglementer ces échanges (ou leur absence), mais de *les dire*. Je ne conclurai pas comme Halté : "dans l'état actuel des choses, il me semble urgent de ne rien faire et préférable de s'en tenir au jeu non réglé des métadidactiques", car il n'existe pas de jeu non réglé. Les dimensions de la formation sont simultanées. Mais encore faudrait-il alors signaler, dans un discours scientifique, qu'on sort du point de vue Didactique pour faire un détour en Evaluation ou en Pédagogie et rendre ce détour légitime, ou du moins intelligible.

La didactique du Français est de plus en plus aveugle aux autres *dimensions* de la formation (Vial, 1997e). Et il est attendu qu'un expert ne soupçonne même pas qu'un expert d'autre chose soit aussi nécessaire pour la compréhension du même "objet". Se dire didacticien, ce serait alors tout simplement s'inscrire dans une expertise. Or, contrairement au sens commun, l'expertise n'est pas la simple spécialisation dans un champ qui ne poserait alors que des problèmes de "frontières" mais, à partir d'un champ particulier ("particularisé", identifié comme un Tout), l'expertise se distingue par la production (idéologique) de l'excellence de ce champ qui aboutit tout naturellement à l'annexion des références voisines : la didactique utilise une théorie de l'apprentissage puis "fait croire" que la recherche en apprentissage est de la didactique ; la didactique utilise, fait référence à un modèle de l'évaluation et "finit par croire" que l'évaluation n'est qu'un problème didactique (par exemple depuis Chevallard, Y. & Feldamn, S. 1986 jusqu'à Chevallard, Y., dans De Ketelle, J-M, 1986, p. 32/59). On pourrait faire la même analyse pour certains points de vue de la part de spécialistes-experts en évaluation, en philosophie, en sociologie...).

L'expertise a toujours tendance à se croire indispensable et à se donner pour le meilleur angle de prise de vue : l'expertise monte son référentiel en système (cf Morin, E. la notion de *systèmes d'idées*).

Il serait plus intéressant de *poser* un point de vue (par exemple didactique, ou d'évaluation) et de l'assumer comme un des points de vue possibles, parcellaire, d'exercer ce que j'appelle *une lecture* ou de chercher, dans la mutiréférentialisation, à articuler divers points de vue sur l'objet

étudié, en l'occurrence, la formation. De même, l'évaluation n'est, elle aussi, qu'une lecture de la formation, et *comme toute lecture elle dépend du modèle dans lequel elle est conçue* (Vial, 1997c et h). Poser la notion de "lecture" permet de passer d'une vision naturante qui veut faire coïncider une définition vraie avec le champ étudié, à une attitude pragmatique où se discute et s'éprouve un référent parmi d'autres possibles.

En ce qui concerne le dispositif, il semble bien que tout discours dit didactique ait tendance aujourd'hui à assimiler la chose donnée à apprendre, l'objet d'apprentissage, avec un savoir, parfois nommé "contenu disciplinaire". On parle alors de "dispositif didactique" (Langlade, 1992, par exemple, p.58) mais ce serait plus exact de dire : *une lecture didactique du dispositif*.

On peut donc lire la fonction que la structure remplit comme posant *la question des savoirs*. Certains vont poser cette question des savoirs en termes d'acquisition, de transmission de "connaissances", de fabrication de "concepts". Le "concept" n'est ici qu'un savoir-clé, agrégeant d'autres savoirs pour être expliqué ; une sorte de super-savoir décisif pour la discipline scolaire concernée, un élément d'un réseau notionnel (cf. Astolfi et la biologie : 1986 - 1989).

En somme, la didactique ne fait que remplacer l'objectif à atteindre par le savoir disciplinaire à intégrer : "En reposant sous un autre angle (autre que pédagogique) la question des savoirs, occultée car relevant de l'évidence, la didactique aide à repenser sur des bases plus rigoureuses la relation du maître aux connaissances qu'il a mission de transmettre" (Langlade, 1992, p. 10). La transmission est toujours l'horizon des trajectoires.

D'autres, vont poser la même question des savoirs en termes d'appropriation, de *problématisation* des contenus de formation par le formé, de trajet. "Encore faudrait-il que les disciplines des sciences humaines ne se contentent pas, au lycée, d'accumuler des savoirs transposés mais initient les élèves à leur problématisation !", réclame Lapparra (1991), on peut ne pas attendre le lycée... et décider que la problématisation fait partie du projet d'éducation. On se préoccupe alors de l'élaboration des savoirs chez la personne concernée, dans la familiarité, et non pas seulement dans la maîtrise. C'est une autre option épistémologique.

En effet, le programme d'une recherche didactique semble dépendre d'une part de la discipline à partir de laquelle elle travaille —cela est admis partout— mais d'autre part, des options épistémologiques, du positionnement dans le conflit paradigmatique, du chercheur (Vial, 1996 c et 1997a), de ses "engagements ontologiques" : "La connaissance est sous-tendue par un "engagement ontologique" —ou si l'on préfère, par une définition de ce que l'on admet pour réel— qui en conditionne les contenus : ainsi n'est-il pas sans conséquences [...] d'avoir pour interlocuteur un disciple de Parménide, convaincu du caractère foncièrement immobile du réel, ou bien un émule d'Héraclite persuadé du contraire." (Besnier, J-M., 1996)

Transmission ou problématisation, ce sera le postulat qui enclenchera l'un ou l'autre des points de vue dans la lecture didactique du dispositif, l'une des lectures possibles, qui devrait s'avouer comme telle.

Ceci affecte la définition du champ de la didactique. J'ai eu l'occasion par ailleurs (1996) de développer cinq confusions qui fondent (ou justement empêchent de fonder) la didactique du Français :

- la confusion entre langue française et discipline français : la didactique du français n'est pas la didactique de la langue française mais d'une appropriation de la culture littéraire,

- la confusion entre langue d'information et langue de communication : maîtriser la langue ne peut être le seul objectif de la didactique, il y a aussi à permettre la familiarité, le goût de vivre avec la culture littéraire,

- la confusion entre langue véhiculaire et langue littéraire : la langue de tous les jours, dite "véhiculaire" est apprise dans toutes les disciplines, alors qu'un ensemble de métalangages est spécifique à la discipline français et permet de parler sur le littéraire : on ne peut réduire ces ensembles d'objets didactiques à "des savoirs sur la pratique du français", (c'est-à-dire sur la pratique de la langue française : Johsua, 1996). La didactique du français n'est pas réductible au "français bien commun", elle n'est pas "transversale" (Zakhartchouk, 1983 et 1989),

- la confusion entre langue littéraire et belle langue : le littéraire n'est pas réductible à la mémorisation de beaux textes de grands auteurs. Inversement, tout texte social n'a pas à entrer ipso facto comme objet didactique, on n'a pas une telle exigence avec les autres disciplines. La

culture n'est pas un simple bagage de "l'honnête homme" mais un ensemble de *signes* avec lesquels se construire, dans la médiation symbolique (Imbert 1985 - 1990 - 1992 - 1994 - 1996), par le patrimoine littéraire,

- la confusion entre langue pour écrire et (s')écrire dans la langue : la discipline français, et par conséquent sa didactique, ne sont pas faites pour apprendre à "bien écrire", comme les mathématiques seraient là pour "bien compter", il s'agit bien davantage d'habiter la langue écrite. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre le bon code et de répertorier ses signaux mais de se construire avec *le signe* littéraire.

En fait, ces confusions (en passe de devenir des consensus, des allant de soi) sont elles-mêmes surdéterminées par la non-distinction entre enseignement comme pratique attachée au métier d'enseignant et formation comme processus organisé dans une institution pour le développement du sujet. Cette distinction opérée permet alors de parler de *formation d'enfants* pour le scolaire comme on parle de formation d'adultes ailleurs. La didactique peut alors investir le champ des formations professionnelles, à *partir de* la matrice référentielle que donne la discipline scolaire. C'est, semble-t-il, l'hypothèse fondatrice d'une didactique professionnelle comme champ spécifique qui réclamerait un appareil théorique spécifique et ne se contenterait pas de généraliser encore celui ou ceux des disciplines scolaires.

De même, définir la didactique comme transmission de savoirs favorise l'annexion des problématiques d'apprentissage, comme allant de soi : "Nous appellerons didactique le champ disciplinaire complexe qui s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage d'un contenu spécifique, en l'occurrence la langue française maternelle, ces trois pôles d'un triangle devenu fameux étant structurellement liés." (Pastiaux-Thiriat, 1985). Cette définition fait difficulté : pourquoi complexe ? Pourquoi réduire la langue maternelle à un contenu ? Pourquoi importer le fameux triangle ? Ce triangle est-il fonctionnel pour toutes les disciplines ? Que signifie "structurellement liés" ?

Ailleurs, l'invention de l'expression "*le didactique*" vient remplacer sans discussion tout le champ de recherches sur l'apprentissage. Il est vrai que ce champ (comme par ailleurs celui de l'évaluation) n'est pas clairement reconnu comme constitutif des Sciences de l'éducation (malgré les travaux de Genthon, 1993 - 1996) au profit encore trop souvent d'un découpage en

disciplines voisines (philosophie, psychologie ou sociologie ... de l'éducation). Comme s'il suffisait de travailler sur l'éducatif pour travailler en Sciences de l'éducation. Malheureusement, ceux-là mêmes ne font en SdE que ce qu'ils feraient dans la discipline d'origine dont ils n'arrivent pas à faire le deuil. Ils ont en SdE, une chambre chez l'habitant. Alors, l'éducation n'est pas définie en termes de projet, elle est éclipsée par l'instruction et rendre savant remplace éduquer (le citoyen) ; transmettre les savoirs est avancé en place de permettre de se construire par des *signes* culturels.

On ne peut plus dire que "didactique emporte toujours l'idée de quelque chose qu'il s'agit d'apprendre" (Halté, 1992) et de juxtaposer, sans autre forme de procès cette phrase à : "Il y a consensus au moins, parmi la gent didacticienne sur l'importance centrale des savoirs" (idem), comme si *savoir* et *apprendre* étaient des mots simples, univoques.

Didactique veut bien dire centration, focalisation sur les savoirs, mais elle veut d'abord dire montrer, *expliquer* ce qui l'induit vers l'instruire plus que vers l'éduquer et vers transmettre, plus que vers former, comme l'a fort bien montré à diverses reprises Francis Imbert. C'est le sens de l'expression "le genre didactique" qui désigne ce type de texte qui vise à enseigner, (et c'est très souvent péjoratif et connote lourd, pas à pas, pesant). Et enseigner ne désigne rien ici de l'Education Nationale, enseigner veut dire "qui comporte une leçon générale, qui se situe dans la persuasion, qui dit comment bien faire". Dans didactique, l'argumentation est au service de la conviction à emporter. Le texte didactique dit ce qu'il faut penser, il donne des solutions, des procédures, il instruit : ainsi *L'art poétique* d'Horace ou les traités d'architecture ou de peinture, dont on oublie trop souvent qu'ils sont exemplaires des textes didactiques. S'intéresser aux savoirs ne dit rien de la conception qu'on porte de l'Apprentissage, ni de l'utilisation qu'on fait des théories de l'Apprendre.

Ne pas situer la fonction apprentissage par rapport à la dimension didactique, permet certains flous. Il semble alors que plusieurs *thèmes* sont donnés à entendre, et on peut en extraire trois :

- la didactique est réduite à la transmission de savoirs dans le cadre scolaire, c'est l'enfermement dans l'institution Education Nationale, ce qui

permet, croit-on, de faire l'économie d'un modèle quelconque de la formation,

- la théorie de l'apprendre légitime le discours didactique qui en découlerait, c'est l'applicationnisme de corpus psychologiques sur des pratiques sociales,

- l'apprentissage est amalgamé au didactique, notamment par le fameux slogan, de "l'enseigner-apprendre" qu'on voit partout repris sans discussion : "Ensuite l'attention s'est portée sur plusieurs approches des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'écrit en situation scolaire" [...] "une meilleure connaissance des conditions et des processus d'apprentissage / enseignement de l'écrit ..." [...] "Une définition du champ didactique caractérisé par la transformation, l'étude et l'évaluation des interactions entre modes d'apprentissages et modes d'enseignement de la communication orale, écrite, des textes et de la langue dans leurs liens avec leurs pratiques sociales de références" (Laurent, 1987). Or, ce slogan peut permettre, entre autres choses, de parler de tout ce qui se passe en formation comme étant du ressort de la didactique, c'est l'impérialisme didactique... Dans ce cas là, on constate que l'évaluation est rejetée dans la pédagogie : "A. Savary au début des années 80 a propulsé des *problématiques indubitablement pédagogiques*. Il suffit de citer [...] la pédagogie différenciée, la pédagogie de groupe, *l'évaluation*, le travail autonome [...]" (Halté, 1992).

En somme, la didactique, ne serait alors que de l'apprentissage dans une discipline scolaire ? (la construction d'outils nouveaux "pour lire et construire des situations d'apprentissage" : Astolfi, 1990, cité par Altet, 1994, p. 14). La didactique ne serait qu'un champ d'application des problématiques d'apprentissage ? Et on arrive à dire alors que "l'élève du didacticien, c'est l'apprenant, l'élève du pédagogue, c'est une personne globale" (Altet, 1994, p. 17) ? Tout ceci semble nier sans aucune hésitation que l'apprentissage puisse être un champ autonome de recherches, c'est-à-dire que la recherche en apprentissage puisse être conduite sans se préoccuper de la spécificité des savoirs mis en circulation, donc de la didactique, comme a su le faire Genthon (1993/96).

Faire comme s'il n'y avait pas *question à travailler* entre didactique et apprentissage conduit à décréter par exemple, que "la didactique du français langue maternelle, c'est-à-dire la théorisation des démarches d'enseignement et des

processus d'acquisitions liés aux contenus de savoirs propres à la discipline [...]" (Petitjean, 1991), ce qui revient 1, à réduire didactique au scolaire ; 2, à réduire l'apprentissage à l'acquisition donc à l'instruire ; 3, à annexer les problématiques d'apprentissage puisque la didactique n'est plus alors que de l'apprentissage dans une discipline donnée, ici le Français.

De même, il ne suffit pas de s'intéresser à une discipline scolaire pour se dire didacticien, il faudrait peut être aussi l'avoir enseignée. Bien des agrégés de Lettres ne sont pas les mieux placés pour "faire de la didactique du français" : le diplôme n'y suffit pas. Les compétences pour avoir le diplôme ne sont pas celles qu'il est nécessaire d'avoir pour tenir dans le métier. Nombre d'agrégés, à peine arrivés sur le terrain de l'enseignement secondaire se sentent "sous-exploités" et n'ont de cesse de s'en aller —parfois pour l'Université, pour y faire de la Recherche.

Il y faudrait peut-être davantage avoir vécu non pas seulement une pratique de la discipline mais *une praxis*, que d'autres ont déjà appelée "une pédagogique" (Imbert 1985 - Gillet 1987) c'est-à-dire s'être essayé à porter, habiter et faire vivre un *projet d'éducation* qu'après Ardoino (1978) on distinguera soigneusement d'un simple projet d'instruction, dans cette discipline. Cela éviterait peut-être *la confusion systématique entre discipline et didactique*. Parler, par exemple, de l'histoire de la discipline français, ce n'est pas faire de la didactique mais bien de l'histoire. Que le didacticien s'intéresse à cette histoire paraît utile pour comprendre l'organisation actuelle de cette discipline dans l'institution. La tradition organisationnelle de la discipline constitue un cadre de références : ce n'est pas par hasard que la discipline français est divisée en sous secteurs (langue/ écriture / lecture et en registres : oral/écrit/image) et que ces secteurs correspondent à des spécialisations des didacticiens, jusqu'à l'absurde d'un émiettement digne de la pensée par objectifs : à quand une didactique du participe passé ou du point virgule ? Seule émerge la didactique du lire-écrire-parler qui, avec la notion de grammaire des textes, permet de recouvrir la quasi totalité de la discipline Français. Ce n'est pas indifférent à ce qu'on peut comprendre du *travail didactique* que font aujourd'hui les praticiens enseignants ou formateurs d'adultes. Travail qu'on ne réduira pas à un mécanisme de "transposition didactique" qu'on chercherait vainement en français, si on

reprendait comme allant de soi la définition de "savoir savant" des didactiques des disciplines scolaires dites scientifiques. Les savoirs de référence empruntés à des sources diverses (et pas forcément à des disciplines de recherche : cf la critique littéraire) bien que traités pour être enseignés en Français ne sont pas assimilables au "savoirs savants" des mathématiques.

Ce "traitement didactique" relève d'ailleurs autant d'une compétence technique que d'une "improvisation orchestrée" (Vial, 1991). C'est un "bricolage des savoirs", thème du mémoire de maîtrise que Jacques Audran a soutenu en 1997. Mais on ne peut dire, comme Perrenoud (1994, p. 115) : "Enseigner, c'est notamment bricoler les savoirs pour les rendre enseignables [...] : c'est ce que Chevallard (1985) après Verret (1975) nomme la transposition didactique". Le bricolage réintroduit la *praxis des sujets* en formation qu'on cherche en vain dans la mécanique de perte de sens en cascade qui caractérise la dénaturation de "savoirs savants" dans la dite transposition didactique.

De même, préparer les enseignants à un concours, n'est pas ipso facto de la didactique : on a formé des enseignants pendant des lustres sans se dire didacticien. La didactique du français est historiquement située, elle émerge dans les années 80, lentement dissociée de la pédagogie. Ce serait comme laisser entendre qu'on fait de la linguistique depuis toujours parce qu'on s'intéresse à la langue ! D'ailleurs, le parallèle entre la situation de la didactique aujourd'hui et celui de la linguistique dans les années 60/70 pourrait être fructueusement développé.

Enfin, on est en train de nous construire une didactique sans sujet, parce que la didactique se focalise sur les savoirs attachés à une discipline scolaire et s'y enferme, au service de l'Institution. Elle oublie d'interroger le ou les projets de cette institution et accepte trop vite d'en faire un champ clos, un domaine vrai qui se justifierait en soi et pour soi. De ce fait, la recherche didactique n'interroge pas non plus son propre projet en tant que recherche : elle se déclare de nature "praxéologique" sans se situer dans les types de recherches possibles. La didactique fonctionne sur des approximations, des allant de soi, des évitements de questions — et c'est ce qui fait son succès.

Mais il faut bien des *limites* (qu'on ne confondra pas avec des frontières : l'intérêt de la limite est fonctionnel *dans* le champ même, pour le

champ concerné, d'abord. La limite *organise* le "domaine" d'étude et donc le programme de recherche). Il faut des limites à un "champ" de recherche et la didactique devrait devenir un champ de recherches et ne pas se contenter d'être un ensemble de préconisations pratiques pour les enseignants. Par exemple, une recherche sur le *travail didactique* effectué (depuis toujours) par les formateurs quand ils organisent les contenus, quand ils effectuent (avant, pendant, après le face à face avec le formé) *le traitement des contenus* (Cf. Bucheton, 1995). Peut-être faut-il alors accepter que le "regard" didactique échoue à parler de l'imaginaire, du symbolique (Cf. Dupas, R, 1998) et exclut le sens du sujet se construisant —ce qui devient alors l'apanage de la dimension évaluation de la formation. L'évaluation comme problématisation du sens, implique, elle, un sujet en devenir alors que la dimension didactique n'impliquerait qu'un savoir à acquérir ?

La didactique ne serait alors qu'une transformation de savoirs empruntés aux disciplines connexes qui deviennent des "objets didactiques" c'est-à-dire à acquérir, dans une logique de contrôle, sans évaluation, sans interrogation épistémologique : de l'apprentissage-acquisition *appliqué* à une discipline scolaire, sans projet, dans la doxa scolaire. On comprend alors que n'avance pas le chantier à peine ouvert d'une "didactique professionnelle"...

2,2,3 Le dispositif viserait le contrôle des acquis, il serait "d'évaluation"

Dans l'histoire, on a aussi réduit la fonction que le dispositif remplit à de l'évaluation : on a parlé de "dispositif d'évaluation", alors qu'il s'agit, là aussi, *d'une lecture évaluative du dispositif*, une lecture réalisée du point de vue de l'évaluation. Chacun des spécialistes d'un point de vue prélève une couche du dispositif, voyons maintenant celle qui a trait à l'évaluation.

Et on entendra l'évaluation ici dans sa double logique, celle du contrôle et celle de l'évaluation dite formative, du Reste comme je l'appelle, qui peut être approchée par l'expression de J-J Bonniol : "la promotion des capacités du formé". En évaluation, les deux logiques n'étaient pas aussi bien distinguées qu'aujourd'hui, c'est ainsi que quand on demandait aux gens leur dispositif d'évaluation, ce qu'ils donnaient, c'était en fait leur dispositif de contrôle. Ce dispositif de contrôle obéissait à des modèles, par exemple le

modèle de "l'évaluation formative" à la Linda Allal : *le modèle cybernétique*. Dans ce modèle, est appelé évaluation la mise en circulation de savoirs pour les faire acquérir, l'effectuation de produits puis la remédiation aux erreurs, remédiation déclenchée par ce qui a été appelé un "contrôle formatif", c'est-à-dire un contrôle intermédiaire, effectué pendant le déroulement du dispositif, sachant que le déroulement du dispositif, le pendant de la formation, a été désigné par le terme "d'apprentissage" ou par la lexie "processus enseigner/apprendre", par soustraction avec l'avant, le début de la formation, le bilan sur le su antérieur, et l'après, le bilan sur l'acquis. Après la remédiation (dans ce qui a été appelé "régulation" (Allal, Bain, Perrenoud, 1993) qui consiste à reprendre les contenus non acquis, on repart dans le programme jusqu'au prochain contrôle intermédiaire. C'est une *régularisation* au programme. Ce dispositif appelé "d'évaluation formative" est encore le plus courant. Ce dispositif ignore totalement la logique qui n'est pas celle du contrôle. Dans ce dispositif appelé d'évaluation formative, en fait il n'y a pas d'évaluation mais une aide programmée au contrôle de l'acquisition des savoirs eux-mêmes programmables sinon programmés. Ce dispositif est une aide à l'intégration des savoirs, du contrôle gentil pour l'intégration de contenus.

La difficulté aujourd'hui est d'arriver à parler non seulement cette logique de contrôle mais aussi l'autre logique qui est rejetée, dissimulée sous le pédagogique scolaire et qui se donne à vivre, entre autres, comme l'exercice de *l'auto-questionnement* (Vial, 1991, 96, 97). Cette seconde logique ne se laisse pas facilement identifier. Notamment elle n'est (pas plus que la dimension didactique ou pédagogique) identifiable en la localisant dans un temps chronologique : la logique du Reste n'est pas vécue par moments spécifiques, elle est présente en permanence pendant tout le dispositif, alors que le contrôle peut être plus facilement localisé dans le dispositif, il est souvent identifiable en moments distincts (Cf. cahier 9) quoiqu'on ne puisse réduire la logique de contrôle à des temps de contrôle. La logique est *attitude*, état d'esprit et à ce titre même le contrôle est une qualité de la relation éducative, en continu... Le temps chronologique n'est pas plus un critère de discrimination des fonctions de l'évaluation que de ses logiques.

Le difficile est donc d'identifier la logique du Reste sans la confondre avec, la dissoudre dans, par exemple, la lecture didactique. Sachant que logique du Reste et organisation des contenus ne sont pas étanches surtout dans le scolaire —c'est moins vrai dans les stages de formation d'adultes—.

Dans le scolaire, la majorité des acteurs et leurs contrôleurs, voire leurs conseillers, praxéologues, ont tendance à subordonner la logique évaluative à la didactique. Praxéologues désigne ici ceux qui veulent dire aux formateurs ce qu'ils doivent faire. Or, contrairement à ce qu'on entend un peu partout, *la didactique n'est pas par nature praxéologique*, elle n'a pas à se restreindre à l'optimalisation des pratiques (forcément alors considérées comme mauvaises) : elle ne dit pas ce qu'il faut enseigner. Le didacticien (théoricien) n'est pas celui qui profère (du haut d'un savoir que les praticiens n'auraient pas) comment enseigner une discipline scolaire : ce serait au mieux confondre être didacticien et être formateur de formateurs (d'enseignants dans telle ou telle discipline scolaire), au pire, proférer à leur place la Loi. C'est un amalgame qui est facilement sous-entendu. C'est une attitude de contrôleur qui ignore les phénomènes de formation dus aux processus humains et en particulier les processus d'altération et de négativité. Plus généralement, la didactique a le plus grand mal à prendre en considération le Sujet enseignant ou formateur, aussi bien que de considérer l'élève comme un sujet (cf. Blanchard-Laville, 1992). Le sujet déborde le contrôle.

Les praxéologues didacticiens ont tendance à faire que la logique du Reste soit au service de l'intégration des savoirs. Cette façon de concevoir le dispositif réduit considérablement l'évaluation et entraîne le déni de la logique du Reste, au profit de la logique de contrôle. Or il est un consensus en ce moment sur cette subordination, un consensus mou, sous l'influence aussi de l'évaluation qui se dit "formative" : l'ensemble des acteurs du scolaire semble accepter comme naturel que l'évaluation soit au service de l'intégration des savoirs. Ce qui est une nette régression par rapport à ce qui s'est fait dans les années 1970/85. A l'époque, on avait mis en place des apprentissages en terme de "savoir être" et de "méthodes générales de travail" (qui se sont réduites au slogan "apprendre à apprendre"). C'était dans la queue de comète de la pensée par objectifs. Ces "objectifs" de savoir-

être et de méthodologie ne sont pas lisibles avec le point de vue didactique, ils relèvent bien davantage d'une lecture évaluative au service de l'appropriation des savoirs, parce qu'ils désignent l'exercice d'opérations conduites sur des opérateurs, les outils d'une discipline : le savoir disciplinaire n'est plus alors qu'un des éléments dont le réalisateur a besoin, il n'est pas plus important pour sa réussite que l'entraînement à l'opération générale (d'analyse, par exemple) qui va traiter ce savoir en pertinence avec la tâche demandée.

Plutôt que d'opération, je crois préférable aujourd'hui de parler de *tâche* d'analyse, de synthèse et d'évaluation (Cf. Cahier 6). L'opération est un traitement à faire subir au savoir en vue de la tâche, en fonction de la catégorie de tâche pour laquelle on a besoin de cette procédure. L'analyse des tâches du point de vue de leur réalisateur a permis de faire comprendre que cette opération est très contextualisée et n'est pas une "opération générale". Pour la désigner, on a souvent des verbes vagues comme "ajouter ceci", "conserver cela", "commenter", "utiliser", qui n'ont de signification que par rapport à ce qui les suit et quand on a des verbes plus sémantiques (comme "résumer" ou "démontrer"), ils n'ont effectivement pas les mêmes significations en Français qu'en Histoire ou en Maths, ce sont des tâches dont les critères sont spécifiques à la discipline. En ce sens, une didactique des opérations générales n'existe pas.

Dans un texte de 1989, J-J Bonniol ajoute qu'il faut à l'enseignant sûrement, à l'élève réalisateur de la tâche, aussi, un "modèle théorique global de l'opération à mener", un modèle de ce traitement. "Or", constate-t-il, "nous ne disposons pas d'une théorie générale des opérations, d'une panoplie cohérente, exhaustive et fondée scientifiquement, de modèles d'opérations que les enseignants pourraient utiliser et mettre à la disposition des élèves". Cette absence, ce "flou métacognitif général", ne peut que conduire à mettre en place des dispositifs (appelés dans ce texte de 1989, doxa scolaire oblige, "d'évaluation formative") où enseignants et élèves vont chercher ensemble à s'entendre sur des critères sur ces opérations : c'est ce que Cardinet a appelé l'évaluation négociée (1990). Et ce sont les dispositifs qui ont été expérimentés dans le courant de "l'évaluation formatrice" centrés sur l'opération d'analyse ou de "compréhension"— c'est à dire de synthèse. Ces dispositifs (Zuin 1985, Vial

1985, Sevikian 1986, Poudou 1985, Gonet 1986, Del' Guidice 1988, Gibert 1989), au service de la régulation, favorisent la mise à distance et l'investissement des processus humains.

Dans ce même texte, J-J Bonniol oppose "les tenants des didactiques spécifiques" aux tenants "d'une didactique générale *comme fondement des didactiques spécifiques*". "Il me semble", poursuit J-J Bonniol, "que ces derniers sont plus avancés pour répondre à la question (c'est-à-dire : "on peut demander aux uns et aux autres comment leur didactique comprend les régulations nécessaires aux apprentissages et en facilite l'exercice ?") "mais je souhaite que les premiers réussissent à répondre, ce qui vérifierait probablement les théories générales de l'apprentissage, mais qui pourrait nous en apprendre plus et mieux, ce qui mérite attention et sympathie. Certes, on peut se demander s'ils parviendront à définir des apprentissages d'élèves dans leur discipline indépendamment des lois générales de l'apprentissage, s'ils devront redécouvrir la loi de Jost ou réfuter la loi de l'effet, montrer que le gradient de Kupalov ne peut être établi pour les apprentissages en mathématiques ou relativiser l'effet Zeigarnick, qui ne serait valable que pour les apprentissages en langue vivante, ou le conflit socio-cognitif qui n'aurait aucun effet en Biologie végétale, etc... On peut se demander s'ils découvriront d'autres ressorts à la motivation des élèves, spécifiques à leur discipline, d'autres mécanismes de l'attention plus susceptibles de régulation, un autre type d'implication dans la relation maître-élèves. Pourquoi pas ? De tels résultats contribueraient bien à une didactique générale plus précise, plus complète dont les instituteurs ont besoin, puisque ce sont des enseignants pluridisciplinaires ; pour quoi pas si des représentations nouvelles du fonctionnement de l'élève favorisent les régulations nécessaires ? En attendant, *les didactiques des disciplines ne nous fournissent pas mieux que les théories générales de l'apprentissage, les modèles théoriques ou les représentations utiles du fonctionnement de l'élève, des opérations et des stratégies qu'il doit mener à bien* ; et il conviendrait au minimum que les enseignants soient au clair avec les conceptions des opérations correspondant aux différents objectifs opérationnels, quelle que soit la taxonomie d'objectifs qu'ils utilisent."

Si le terme de didactique générale est digne d'être abandonné, c'est parce qu'il renvoyait d'abord à du pédagogique. On parlait indifféremment de didactique générale ou de pédagogie générale pour désigner cette position didactique qui se développait à partir d'un a priori (non explicité en tant qu'axiome mais présenté comme une évidence) selon lequel toutes les disciplines exerceraient chez les élèves les mêmes mécanismes. Il ne

s'agissait plus seulement, comme pour la didactique rationnelle, de voir par-dessus les savoirs spécifiques, *mais par delà, ce qu'ils construisent chez l'élève*. La difficulté était grande quand il s'agissait de nommer cet au-delà : "opérations mentales" ? (Meirieu, 1988 p.112), "opérations globales" ? (Nunziati, 1990), "modes de pensée" ? (Astolfi, 1989), "gestes mentaux" ? (La Garanderie, 1981), "vie du cerveau" ? (Trocmé-Fabre, 1987), "méta-cognition" ? (B-M Barth, 1987)...

Liée à la recherche-action et à la formation des enseignants, la didactique générale a été empreinte de discours praxéologiques ; elle a eu tendance en effet à accepter le savoir tel qu'il est, comme une donne institutionnelle. *Elle s'est efforcé d'améliorer le fonctionnement du sujet aux prises avec ce savoir*. En somme, la didactique générale a davantage interrogé les pratiques pédagogiques que les édifices didactiques : *elle tendait à fonctionner comme une pédagogie générale*, à la suite de la pédagogie par objectifs, entretenant comme elle des rapports ambigus entre la théorie et la volonté de changer les pratiques, à la faveur de l'affirmation qu'existeraient des "transferts méthodologiques d'une discipline à l'autre, (ce) dont les didactiques propres à chacune, par ailleurs indispensables, reçoivent un enrichissement certain" (Moyne & Barlow, 1990 p.152).

La didactique (ailleurs appelée pédagogie) générale n'a été posée que pour autoriser un langage de la formation pédagogique, dans un programme de transformations des conduites de classe sur des secteurs *relevant du relationnel ou des techniques* : "concrètement, la formation en pédagogie générale consiste en une présentation et une expérimentation d'outils d'analyse et de construction de stratégies pédagogiques, qui peuvent être mises transversalement au service de tous les types d'enseignement" (Moyne & Barlow, 1990). Elle a propagé un discours souvent militant, impulsé par les mouvements de Rénovation des collèges et d'Innovation pédagogique, de la Pédagogie de maîtrise ou de la Pédagogie de la réussite. Son objectif était avant tout d'emporter l'adhésion tout de suite et totalement, de séduire, ce qui l'a conduite à fonctionner par dogmatisation, en "développant un certain absolutisme méthodologique, une certaine foi à l'évidence, un militantisme épistémologique" (Gillet, 1987 p. 221).

Mais didactique générale renvoyait aussi à une sémiotique des tâches, une ingénierie qui a cru pouvoir parler du savoir sans tenir compte de la

spécificité de la discipline. Il semble que la question posée par J-J Bonniol reste toujours sans réponse et qu'il est temps peut-être de réactiver cette question théorique. Et notamment en demandant aux uns et aux autres de nettement positionner les théories de l'apprentissage par rapport à l'appareil plus particulièrement didactique ou évaluatif qu'ils construisent, de les distinguer. Et ce n'est pas en se posant ce genre de question : "l'objet de la didactique doit-il porter exclusivement sur l'apprentissage en classe ou doit-il s'étendre aux apprentissages acquis "naturellement" hors de l'école ?" : Ropé, 1990. Ni en définissant ainsi le champ de la didactique : "L'objet de la didactique est ce qui se passe dans la classe sur la manière d'apprendre" (Meyer, cité par Ropé, 1990) —car distinguer permet ensuite d'articuler —et évite de mélanger..

Il n'y a pas de lien naturel, direct qui ne pourrait être interrogé, entre théorie dites de l'apprentissage que J-J Bonniol appelle alors "lois de l'apprentissage" (et que nous appelons aujourd'hui théories de l'Apprendre) et situation effective d'apprentissage dans une institution (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998). On ne peut pas dériver de ces lois un dispositif, cet applicationnisme a fait faillite. La théorie ne dicte pas le dispositif, le dispositif n'a pas à être l'opérationnalisation d'une théorie. La théorie est de référence (et encore davantage les théories psychologiques de l'Apprendre), elle n'est pas un modèle. C'est la différence entre Apprentissage où ont été construit des théories (psychologiques) et Evaluation où circulent des modèles.

Les didacticiens des disciplines scolaires dites scientifiques ont commencé par disqualifier ces objectifs parfois maladroitement appelés "méta-cognitifs", en niant l'existence même d'opérations générales au profit d'une centration exclusive sur les savoirs disciplinaires et les algorithmes de résolution de problèmes, sans même se poser la question de savoir si toutes les disciplines proposent des problèmes qui obéissent à des algorithmes de résolution.

Si une didactique des opérations générales n'existe pas, on peut penser que ces opérations (du type : trier l'information - sélectionner ce qui est pertinent..) ne sont pas du tout générales mais *contextualisées* dans une discipline ou par rapport à elle. On ne confondra pas ces opérations avec ce que J-J. Bonniol a nommé "processus humains" tels que l'anticipation, la

décentration, la centration, la motivation... non plus qu'avec les méthodes de pensée, les *modes de pensée* (logique ou hypothético-déductive, dialectique, modale, analogique, etc) qui, elles, de ce fait ne sont pas toutes objets d'enseignement, ni de formation. On peut même croire que certains —et parmi eux des scientifiques des plus influents— sont persuadés que seule la logique disjonctive, la logique formelle aristotélicienne existe, et qu'en tous cas que d'elle seule dépend l'esprit critique, voire l'esprit scientifique...

Qu'une centration sur les savoirs soit nécessaire pour tenir une lecture didactique, cela se conçoit, quand on sait que la didactique est une revendication de la logique des savoirs d'une discipline particulière, et qu'est appelé didactique aujourd'hui le fait même de se centrer sur les savoirs, de "se poser la question des savoirs" (en priorité dans une discipline scolaire, la didactique générale (hors disciplines) n'existant plus. Le savoir être et la familiarisation avec un ensemble de méthodes générales de raisonnement, (enseignement autrefois dévolu à la Rhétorique) sont exclus par les didacticiens des maths et de la physique, au profit de l'apprentissage des savoirs disciplinaires.

Mais si on revalorise la notion de méthodes générales, ou plus exactement de registre, de modes et de modèles de pensée (Vial, 1997 d), dans la finalité de "l'esprit critique", alors leur apprentissage va de pair avec le travail sur les "savoir devenir" : on rencontre le projet et les processus humains, tels que définis par J-J. Bonniol. On se retrouve avec un rapport inverse : l'évaluation guide la didactique : "La reconnaissance pédagogique du rôle de l'évaluation dans l'apprentissage devient ainsi le moteur d'une réflexion indispensable sur les contenus disciplinaires" (Halté, 1990). L'évaluation travaille la didactique. La didactique ne porte pas le sens, elle fournit des matériaux. La dimension didactique est la mise en circulation de significations codées que le formé doit rendre signifiantes en lui, pour lui, avec l'aide de l'Autre, par le processus d'évaluation. On dira, par exemple, pour la Didactique du Français, que le formé doit s'y construire avec *les signes didactiques* (notion de savoir élargie à l'appropriation pour la constitution de la personne) pour en faire du sens. Sachant que "sens" est toujours pluriel et inachevable interprétation, au contraire de la signification. L'évaluation est alors le conflit entre l'interrogation, le questionnement, la réflexion sur le sens de ce

qu'on fait (logique du Reste) et la vérification de l'acquisition des savoirs (logique de contrôle).

Pour écrire un dispositif, il est donc nécessaire de prendre position sur les rapports entre la logique didactique et les logiques évaluatives. On ne peut pas continuer naïvement à faire comme si l'évaluation était par nature au service de l'acquisition des contenus puisqu'elle peut être au contraire le "traitement", l'élaboration à partir de significations sémiotiques (les contenus appris et récitable, par des procédés sémantiques et des procédures rhétoriques) pour en faire du sens (passage au processus de sémiologie, dans une relation pas seulement privée — donc qui serait hors champ — mais aussi et d'abord sociale : une sémiologie distinguée de la sémiotique ; voire une herméneutique).

Réduire l'évaluation au rôle d'adjuvant à l'intégration des contenus (restituables, en vérité, que le formé pourrait réciter dans leur pureté de "savoir savant"), à la "vérédiction", c'est la réduire à la seule logique de contrôle.

Le dispositif n'est pas de ceci ou de cela, en revanche, il peut donner lieu donc à une lecture suivant la logique didactique et une lecture suivant la double logique évaluative.

2,2,4 Le dispositif serait "pédagogique"

Un troisième niveau de lecture a été utilisé pour lire les dispositifs : c'est la logique pédagogique. On a fait une lecture pédagogique des dispositifs.

Pédagogique est à entendre avec deux significations :

- dans le sens commun, la signification ordinaire, de ceux qui ne sont pas formés notamment à l'évaluation ; cette signification qu'utilisent les acteurs de l'Éducation Nationale et leurs contrôleurs. Pédagogie est alors un fourre tout : "La pédagogie recouvre tout ce qui a trait à l'éducation" (Avanzini, 1997, p.22), un "lieu commun" (Hameline, 1997, p.9) qui n'a d'intérêt que par rapport à l'opposition vécue comme naturelle entre le scolaire et la formation d'adultes. On parle de "projet pédagogique" par exemple pour distinguer le projet dans le scolaire (et on ferait mieux alors de parler de projet scolaire), du projet professionnel de celui qui suit une formation professionnelle. Le mot pédagogie est donc ici seulement un synonyme de

scolaire. Est pédagogique ce qui intéresse le scolaire. C'est une définition peu discriminante, en particulier pour écrire des dispositifs, car tout peut devenir pédagogique à partir du moment où c'est fait dans le cadre scolaire. C'est l'impérialisme pédagogique.

Une raison peut expliquer qu'on emploie encore le mot "pédagogique" : pour ne pas heurter les praticiens à qui on s'adresse. Le mot pédagogie fait vendre, c'est une accroche éditoriale, concurrencée aujourd'hui par "didactique" : "Où s'arrête l'entreprise didactique ? [...] Les maisons d'édition, elles, ne font pas de détail. Elles ont tranché. Les collections de "didactique" sont sur les présentoirs, l'étiquette fait vendre et le mot pédagogie se fait discret." (Halté, 1995). Il faut alors ajouter que les mêmes "maisons d'édition" vendent encore aujourd'hui des contes sous le titre mythes et des fables sous le titre de légendes, bien que les travaux didactiques aient permis de les distinguer... Pédagogique et puis maintenant didactique désignent un public de lecteurs. Ainsi le livre d'Annie Corriol et Annie Gonet *Le projet pédagogique en technologie* où il faut entendre : le projet de l'enseignant pour l'élève dans la classe de technologie en collège, ce qui serait moins vendable.

Une autre raison stratégique : il faut bien être entendu des praticiens et cela se paye. Si on veut que les praticiens se forment dans leur professionnalité, il faut semble-t-il, paradoxalement, utiliser des approximations de langage. On ne peut tout remettre en question de leur langage du métier, sous prétexte de les professionnaliser, le purisme se retournerait comme l'objectif de les former. Ecrire pour eux, c'est les amener à appeler différemment ce qu'ils nommaient dans leur métier, pour qu'ils distinguent des éléments qu'ils amalgamaient. Or, on ne peut pas remplacer tous les mots courants, l'emploi du mot pédagogie est aussi l'indicateur qu'on ne peut pas tout remettre en question de leur langage quotidien, c'est donc une stratégie de communication, pour être lisible des praticiens.

Le mot pédagogie permet donc deux stratégies : d'une part, l'accroche éditoriale, commerciale, la désignation d'un public et d'autre part, la réassurance des praticiens sur leur langage ordinaire, ce qui implique de ne pas vouloir tout régenter de l'extérieur, quitte à y perdre un peu de

"scientificité". On parle bien ici de la littérature médiatique, lien entre recherche et praticiens, qu'on distinguera du texte de la recherche.

- Seconde signification au mot pédagogie, si on sort du patois des praticiens de l'Education Nationale. Je suis parmi ceux qui défendent la pédagogie comme l'une des dimensions de la formation non réductible, ni à la didactique, ni à l'évaluation et qui contribue, elle aussi, à la fonction d'apprentissage. Si on reprend les distinctions entre l'information, le savoir et la Connaissance, on peut dire avec Altet (1994, p. 6) que "la pédagogie recouvre le domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsysteme de la classe", encore que didactique et évaluation soient aussi dans cette "relation interpersonnelle" qu'il faudrait alors concevoir non pas comme un "domaine" (et donc un temps spécifique), mais comme un regard spécifique sur, une focalisation, une "dimension" du vécu de formation, une lecture. De même, cette "relation interpersonnelle" n'est pas séparable du "processus interactif" (Altet, 1994, p.4) qu'est enseigner (ou former) : on ne peut isoler le "relationnel" pour l'attribuer au pédagogique, il y a du relationnel en didactique comme en évaluation ; les dimensions de la formation engageant et nécessitent les acteurs et leurs interactions. Enfin, toutes les dimensions de la formation sont dans un processus de communication qui peut être découpé (3) en trois niveaux : information, savoir et connaissance, du plus externe au plus intériorisé par le sujet qui apprend. La pédagogie ne "s'arrête" pas au savoir (Altet, 1994, p. 9), elle concourt comme la didactique et l'évaluation à la connaissance. Si l'une des dimensions devait "ne pas aller jusqu'au bout" de ce processus d'apprentissage, pour s'arrêter au savoir, ce serait bien plutôt la didactique que la pédagogie, et encore, certaines didactiques s'en défendent en affichant (mais peut-être n'est-ce qu'une affiche ?) l'appropriation du savoir par le formé.

La pédagogie comme dimension de la formation, s'occuperait donc de *la gestion des contraintes de temps et d'espace de la formation*. (Vial, 1993 c - 1994).

³ on peut s'interroger sur la nécessité de ce découpage, surtout quand on dit en même temps qu'il s'agit d'un processus !

Il n'est pas de formation provoquée sans ces contraintes. L'enseignant a tant d'heures par semaine, le formateur d'adultes a tant de journée de stage, cette quantité de temps est calibrée à l'avance, imposée : il faut des compétences chez le formateur pour tenir ni trop, ni pas assez, à l'intérieur de ce temps alloué. Cette compétence de gestion du temps par rapport à ce qu'on y veut faire, pourrait faire davantage l'objet d'études et de recherches parce que cette compétence paraît être livrée à la personnalité de l'enseignant ou du formateur, aux aléas de sa formation personnelle, de son histoire personnelle, sans aucun plan de formation institutionnalisé, ce qui n'est peut-être pas plus mal. Là aussi, je ne dis pas qu'il faudrait tout rationaliser, je constate. On pourrait essayer et peut-être que cela aiderait certains formateurs.

Les compétences pédagogiques, on les connaît un peu, elles peuvent se décliner : il s'agit, par exemple, de savoir utiliser un certain type de matériel technique (audiovisuel, etc), c'est une compétence de base qui n'est pas systématiquement instrumentée.

- une autre est de placer sa voix, le formateur encore aujourd'hui parle beaucoup et savoir économiser sa voix est indispensable. C'est une dimension du métier sur laquelle le futur formateur n'est pas même alerté.

-savoir improviser en réponse à une interrogation lancée par les formés, sans rester coi, ni digresser de telle manière que la majorité du groupe s'ennuierait et perdrait le fil. Réagir à une question.

-savoir distribuer la parole, empêcher le chahut, le relâchement comportemental ; savoir établir une relation de travail, de coopération, faire de l'animation et de la gestion de groupes...

Il y en a certainement d'autres, comme par exemple savoir prendre des notes et s'en servir sans les lire...

Dans le dispositif, cette dimension de gestion du temps et de l'espace va se parler en terme de contraintes : le nombre d'heures doit être indiqué, le découpage en séquence et en séances, sans tomber dans le minutage des activités.

C'est un travers de la lecture pédagogique de se perdre dans le détail, de s'enfermer dans des chronométries jusqu'à l'absurde. Il faut savoir ne pas aller jusqu'au pointillisme.

Donc, le temps que dure chaque étape, puis les méthodes de travail du groupe : seul, à deux avec un rapporteur... puis les modalités de travail du formé (ce qu'on a appelé les méthodes pédagogiques) : indiquer si on est dans une pédagogie dite différenciée ou par ateliers tournants, dans une situation frontale, en travail autonome, en travail programmé ou de projet c'est-à-dire de socialisation d'un objet ...etc (voir Not, 1988-1990)

Ensuite il y a les conditions dans lesquelles on met le formé, que le formateur impose, les consignes données (voir En question, Cahier 6, les conditions de réalisation des tâches) : a-t-il le droit de s'aider du dictionnaire, d'un copain ? écrit-il à l'encre, de quel matériel dispose-t-il ? Et d'abord, est ce en classe ou à la maison ?

Ces choses-là peuvent être communiquées dans le dispositif. Ce sont des cadres pour la gestion : un niveau du dispositif.

Le dispositif n'est pas seulement un moyen d'atteindre un objectif, ni un moyen de transmettre un savoir, encore moins de vérifier l'acquisition de ce savoir. Les expressions "dispositif pédagogique", "dispositif didactique" ou "dispositif d'évaluation" ne sont que des centrations, des restrictions expertes, des points de vue particuliers. Le dispositif peut se lire à ces différents niveaux.

3. Les mots voisins

La panoplie institutionnelle du formateur et de l'enseignant contient des outils qui s'apparentent au dispositif-document, ce sont par exemple les plans de formation des formateurs d'adultes, les fiches de préparation qu'on exige des instituteurs, les classeurs personnels de l'enseignant de Collège et de Lycée. Mais il n'est pas rare qu'on restreigne alors le document à la seule prévision des cours, et que la focalisation soit avant tout didactique, c'est-à-dire sur la seule logique des contenus à transmettre. Quand le déroulement pédagogique est exigé, c'est celui prévu, rarement celui effectivement fait, presque jamais celui régulé pour une réalisation à venir (Vial, 1997 e, les trois volets du dispositif.).

Quelles différences entre un dispositif et une fiche de préparation des cours ? L'idée de fiche signifie que dans le plus petit espace on s'attend à avoir le plus grand nombre de renseignements. L'idéal, c'est une double

page, quitte à avoir des vignettes détaillées dans les annexes, ceci est un impératif du dispositif aussi. Mais l'idée de fiche n'indique rien ni sur les éléments utilisés, ni sur la forme employée. L'idée de fiche de préparation ne dit pas que ce soit un schéma et pousse vers la narration. Alors que le dispositif qui rend compte d'une *structure doit être un schéma* (Voir d'excellents exemples dans le livre de Gonet), le texte narratif ou descriptif n'est pas un dispositif. L'idée de dispositif entraîne l'idée de formalisation. Ensuite, ce qui est gênant dans la fiche de préparation c'est "préparation", qui implique qu'une fois que c'est préparé je vais me forcer à faire ce que j'ai prévu ; le cours idéal étant la réplique du préparé, ce qui n'est pas dans l'esprit du dispositif. Le réalisé peut comporter des écarts qui seront notés sur, par exemple, *un calque* posé par-dessus le schéma prévu. Préparation n'est pas régulation. Le dispositif peut accompagner le processus d'autorégulation du formateur.

Existe ensuite le Journal de classe. Pas le cahier de textes, organe institutionnel mais le journal qui détaille les activités, avec un exemplaire de tout le matériel utilisé et/ou prévu. Le journal rend compte de ce qui se passe et c'est proche du dispositif, avec la même volonté de rendre compréhensible ce qui se fait.

Quelles différences entre Projet pédagogique et dispositif ? Distinguons, avec A. Gonet, le "projet" annuel (en fait un macro dispositif de l'année) et les dispositifs centrés sur une tâche donnée. La notion de tâche semble indispensable au dispositif. Le dispositif rend compte des activités autour d'une tâche, le dispositif est finalisé par la réalisation d'une tâche donc par la fabrication d'un produit. Ceci implique que l'avancée ne se fait pas en suivant une progression pré-établie de notions, de savoirs disciplinaires mais d'objets à réaliser pour lesquels on a besoin de ces savoirs, comme en évaluation formatrice (Vial, 1987 a), ou dans la dite "pédagogie de projet" (Vial, 1995 a). Les notions, les "savoirs" sont convoquées pour réaliser la tâche. Alors que la progression annuelle n'est pas un dispositif mais un outil de repérage didactique, dans le programme institutionnel des contenus possibles préconisés.

Le dispositif, donc, est la mise en scène d'une tâche et c'est bien un outil de l'ingénierie qui exige l'analyse fine de la tâche. Il faut avoir une

première idée assez précise de ce que la tâche implique comme opérations et comme savoirs pour monter le dispositif, sinon le dispositif reste vague et c'est alors un simple *canevas*. Le dispositif, lui, doit être détaillé, précis (4).

Donc le macro dispositif peut être appelé "projet" à l'intérieur duquel vont se situer divers dispositifs lesquels peuvent ne pas être seulement juxtaposés, mais emboîtés et simultanés (Vial, 1991 : la notion de "cycle didactique" autour d'une tâche complexe en lecture-écriture).

Le terme de "dispositif" désigne donc *le déroulement des actes pédagogiques prévus, réalisés puis révisés donc évalués* pour une autre effectuation à venir, que ce déroulement soit concerté, référencé à des théories ou non, improvisé, subi, rationalisé ou non. Toute séquence de formation contient un ou des dispositifs.

La difficulté essentielle concernant la mise en circulation de dispositifs-documents est qu'ils soient suffisamment explicites pour que leurs principes organisateurs soient compréhensibles mais suffisamment souples pour que l'enseignant, le formateur les régule, les modifie pertinemment à son terrain.

4. Conclusion : appel à la systémie ?

Le dispositif est un outil structuraliste et on n'y peut rien. Que pourrait-on faire d'autre ? Ecrire des dispositifs dans la systémie ?

L'objet prioritaire du dispositif-document serait alors les interrelations entre les acteurs, (c'est-à-dire tous les cas possibles de l'interaction). On viserait à indiquer les interinfluences, ce qui se passe entre deux acteurs au moins, l'apprentissage ne se faisant pas chez l'élève mais dans la relation avec le formateur.

Au contraire de la vision cognitiviste qui réduit l'élève à une intériorité (à un intra), la systémie insisterait sur la relation : Vytgosky, Bruner et l'interactionnisme social donneraient des références

⁴ Le canevas peut être l'indicateur d'un degré de maîtrise supplémentaire : le formateur n'ayant plus besoin d'un dispositif pour faire. Il reste que s'il veut communiquer ce qu'il fait, il

embryonnaires pour une conception systémique de l'apprentissage. Mais il faudrait éviter le piège réductionniste de la cybernétique et de son outil favori l'analyse (dite systémique) descendante qui par définition même échoue à donner la qualité des interactions, celles-ci étant limitées au rapport d'inclusion (Voir une excellente critique de cette formalisation appelée "analyse systémique", chez Berthelot, 1991). Une recherche y serait nécessaire. En attendant, le structuralisme reste disponible.

Le structuralisme est formateur, si on est conscient de ses limites. De toutes manières, l'outil n'est jamais total, les modélisations fragmentent la praxis. En jouer.

La systémie paraît d'une complication folle, car c'est une chose de dire que l'apprentissage se fait *dans* le relation, mais comment va-t-on le communiquer ? Or qui dit dispositif, dit outil de communication, on n'écrit pas un dispositif pour soi et même si on l'écrit, dit-on, pour soi, c'est pour l'autre qui est en soi, pour le soi qui est autre, pour celui qu'on deviendra, c'est qu'on se prend comme objet-projet d'apprentissage, c'est alors un outil d'auto-formation. Il en va du dispositif comme du journal de bord. L'écriture du dispositif obéit au critère d'intelligibilité pour que quelqu'un qui n'a pas assisté au cours, puisse le faire à peu près à l'identique. C'est le comment s'y prendre. Le dispositif va être extrêmement procédural : le structuralisme est alors pertinent.

II Le dispositif, outil de communication ?

L'utilité sociale du dispositif, c'est la communication. Mais encore faudrait-il savoir de quel modèle de la communication on parle.

1. La communication mécanique

Le premier modèle est le modèle mécanique à la Shannon, le modèle dit du télégraphe avec un émetteur, un canal et un récepteur (Escarpit, 1976). La bonne communication étant celle où le message envoyé par l'émetteur est reçu sans déformation par le récepteur. L'envoyé doit être identique au reçu. C'est un modèle qu'on n'appelle plus de communication mais d'information. C'est un modèle linéaire, simpliste, et qui veut préserver l'intégralité de la chose communiquée, du message. Ce que je dis doit être entendu tel que le je le dis sans bruit, parasite qui déformerait le message. C'est le modèle qui sous-tend le projet de la transmission.

Ce premier modèle de la communication a été à l'origine de la notion de dispositif. On a commencé à écrire des dispositifs avec cette idée de la transmission des connaissances. J'écris ce que j'ai fait pour que l'autre le refasse pareillement, il faut donc que ce que je dis lui arrive tel que je le dis, l'autre étant ensuite, dans un second temps, libre d'adapter sans dénaturer mon message, ce que je dis, aux exigences d'exercice de son métier : à son public, aux conditions matérielles dont il dispose, selon donc le pédagogique. Il faut d'abord qu'il le comprenne comme je l'ai écrit, qu'il le reçoive. Cette idée de la communication informative et mécanique est encore prégnante, il faut en tenir compte notamment quand on écrit un dispositif, on peut jouer à cette communication-là.

Et c'est bien pourquoi il reste des critères attachés au dispositif-document en terme de lisibilité. Il faut que tout soit compris, alors le dispositif ne peut pas être simple description. Par définition, décrire, c'est choisir en vue de créer un effet sur le lecteur. Le dispositif ne veut pas créer d'effet, ni convaincre, ni séduire. Il se veut davantage une relation pour permettre de refaire. On voudrait donner la chose même. Mais comme cette chose, la formation, part dans tous les sens, qu'elle est comme on dit

"complexe", c'est-à-dire d'abord qu'elle se donne à voir dans une complication de niveaux de lectures imbriqués, qu'il faut arriver à parler de façon juxtaposée... le dispositif s'il reste dans le type narratif, avec du descriptif, donne lieu à un récit labyrinthique. On n'ose pas. On attend du professionnel de la formation une rigueur associée au Logos, au rationnel. Le baroque (Vial, 1997 d) est encore étranger à la notion de dispositif. Ecrire des dispositifs dans le modèle de la pensée complexe, voilà encore un champ d'études et de recherches à construire...

Ecrire un dispositif, c'est *choisir* des éléments qui paraissent essentiels pour rendre compte du fait. Même si la communication mécanique est une illusion, il n'empêche qu'on pourra toujours reprocher à un dispositif de n'être pas lisible. On a le droit de dire : "Je ne vois pas ce que tu as écrit là", l'auteur voudra expliciter tout ce que l'autre doit savoir comme pour refaire la même chose. Ne pas être dupe de l'illusion de transparence et savoir en même temps que le dispositif l'appelle, et rend cette illusion nécessaire.

Le dispositif, qu'on le veuille ou non, est un outil d'explicitation, comme si la relation éducative pouvait être rendue transparente. Dans le dispositif, on fait comme si c'était possible sinon on ne pourrait pas l'écrire. Donc bien que le modèle de la communication sur lequel le dispositif semble fonctionner soit obsolète, il reste que le critère de lisibilité correspond à une volonté de tendre vers le "tout explicitable". Jusqu'où aller pour ne pas se noyer dans le détail ? Parce qu'explicitation peut se retourner contre soi, et qu'à force de vouloir tout donner, on complique tellement la relation qu'on s'y perd. D'où l'idée de chercher à ne dire que l'essentiel et la difficulté principale : définir cet essentiel. Cette volonté d'explicitation est le propre de l'ingénierie.

2. La communication humaine

Le second modèle de la communication se réfère aux travaux de Bateson, et de Watzlawick, ce qu'on a appelé "*la nouvelle communication*" et que Ardoino aide à comprendre. La communication suppose l'*altération* des personnes et cela passe par une déformation du message. Dans une relation humaine et non plus mécanique, la communication est intéressante, justement parce que le message envoyé n'est jamais celui reçu. Il y a

fabrication de *polysémie* ou même *d'opacité* dans la relation : *des ruses de sens*. Toute communication serait une *improvisation*, un peu comme pour le jazz où l'essentiel du message n'est pas forcément ce qui est écrit sur la partition mais ce qui se passe dans la situation de communication, dans le jeu.

Le dispositif a le plus grand mal à s'inscrire dans ce second modèle. Le dispositif-document est la partition de jazz, ce qui veut dire que celui qui reçoit le dispositif va improviser à partir de la partition et qu'on sait donc bien que jamais le dispositif ne permettra de refaire exactement la même chose. Il oriente mais ne dicte pas. Celui qui l'écrit le sait, comme celui que le reçoit. Cela n'empêche pas qu'au moment de l'écriture du dispositif, on doive faire comme si la communication allait être mécanique.

3. La "modélisation des pratiques", un faux-problème

Le dispositif n'est pas fait pour être reproduit tel quel, comme toute structure, il est virtuel, il est un support pour que l'autre l'actualise dans sa manière de faire, avec son contexte, son histoire personnelle etc... On est moins naïf qu'autrefois et par conséquent on n'a plus lieu d'avoir peur d'uniformiser les pratiques. Cette idée débattue dans les années 80 qui a amené à ne plus publier de dispositif par peur de normaliser les pratiques est une prudence qui révèle qu'on est dupe du premier modèle de la communication ; quand on est dans le second modèle, on sait bien que l'autre ne clonera pas le dispositif, qu'il en partira. De l'adaptation, on passe à l'appropriation.

Les pratiques ne se laissent pas si facilement influencer, il ne faut pas confondre le matériau qu'on donne à traiter avec ce qui sera fait de ce matériau. Le dispositif est du matériau pour permettre une invention. Il est donné aux professionnels de la formation, qui vont se l'approprier en fonction de leur contexte mais aussi en fonction de leur conception de l'apprentissage.

Au contraire, ce qui modélise les pratiques, c'est qu'il y ait peu de dispositifs publiés et qu'ils soient de ce fait, donnés comme des modèles à imiter, à reproduire. Plus il s'en publie, plus la diversité des pratiques pourra s'étayer. Supposons toujours que celui à qui s'adresse le dispositif détient ce pouvoir qu'Ardoino (1985 b) désigne sous le terme de *négativité*, le

pouvoir de dire non. Donner un dispositif, ce n'est pas l'imposer, c'est proposer une base de réflexion pour que chacun invente *son dispositif*. Il en est du dispositif comme du référentiel, il peut être mis dans un réseaux de *différences* (Derrida, 1968, voir *En question*, cahier 2).

Un des effets de la confusion entre dispositif-document et dispositif vécu est qu'on en arrive à croire que le dispositif-document, ne serait qu'un outil de technologie de l'éducation tiré de la panoplie du design dit pédagogique : qu'on pourrait le commercialiser, le donner en modèle-moule d'action, comme du matériel en kit, pour que les enseignants par exemple, simples exécutants, le réalisent. On voit le danger qu'une telle volonté d'instrumentation externe représenterait : non pas tant dans les pratiques car un enseignant ne prend jamais tel quel un instrument, il l'adapte, il se l'approprie. Le risque réside bien davantage dans l'image de l'enseignant que véhicule cette instrumentation en kit : un enseignant transparent, simple applicateur du matériel des autres. C'est en définitive dans la représentation de l'éducation qu'ont ceux qui promulguent ces outils dans cet esprit, que réside le danger.

4. Mettre des dispositifs en circulation, pour la réassurance des enseignants :

Le projet de publier des dispositifs s'appuie sur la conviction que les formateurs n'ont pas besoin de diktat, qu'ils savent faire leur métier. Partir de l'idée que les formateurs possèdent, s'ils aiment leur travail, un savoir, une science particulière, qu'on ne leur reconnaît pourtant pas (ou si peu), et qui leur permet pourtant au quotidien d'assumer des "situations paradoxales", complexes, embrouillées aussi, dans lesquelles un autre qu'un enseignant ne pourrait vivre : *une science de la complexité* (science, au sens ancien de chose intimement sue par un travail).. Les esprits chagrins répondront que ce n'est là qu'une conviction, soit mais il faut alors leur rétorquer qu'à force de dire que, par exemple, les enseignants sont nuls, on va finir par faire que ce soit vrai. Au moment où la professionnalisation des enseignants devient une priorité, il semble opportun de chercher à caractériser ce poste de travail et donc à s'appuyer sur les compétences existantes.

Ce qui ne veut pas dire que la mise en circulation de dispositifs ne paraisse pas aujourd'hui encore liée à cette attitude gestionnaire (de main mise sur la relation éducative, une volonté de maîtrise des situations) ou "attitude de management", si on reprend le vocabulaire de Guy Berger : "en liaison avec un certain nombre de modèles plus ou moins issus du monde de l'entreprise, en liaison avec la crise économique mais aussi avec une crise idéologique portant sur la notion de croissance et de progrès, nous sommes devenus économes. Nous nous posons davantage de problèmes sur nos pratiques en terme de gestion. Là encore, il n'est pas de gestion des ressources, de management de ces moyens, s'il n'y a pas une capacité permanente d'analyse, d'évaluation des constructions des dispositifs à partir desquels on agit. La notion de management conduit à celle de dispositif" (Berger, 1986). Cette attitude gestionnaire est aujourd'hui inévitable, notamment sous l'influence de cette *épistémè de l'évaluation comme gestion* qui est notre contemporanéité (Vial, 1997). L'enseignant, par exemple, comme le formateur d'adulte ou le cadre de Santé, doit aussi l'assumer, sans s'y cantonner. L'écriture et la circulation de dispositifs peut y concourir. On peut seulement regretter qu'il n'y ait pas davantage de dispositifs en circulation pour que les enseignants, par exemple, puissent choisir là comme ailleurs *en connaissance de cause*, c'est dire que ce genre de document ne peut être donné que dans un esprit d'auto-formation et non dans une volonté d'application.

La mise en circulation de ces dispositifs-documents veut alors participer de cette "réassurance" que Chartier appelle pour les instituteurs : "Une formation qui remplirait ses objectifs ne serait-ce pas celle qui permettrait aux instituteurs *d'élargir constamment leur espace de décision dans la classe* ? Certains instituteurs y parviennent d'eux-mêmes ; ce sont ceux qui s'autorisent des choses que les autres croient "infaisables". Ils ont un plaisir fabuleux, jusqu'à la veille de leur retraite, à essayer des formules neuves, si ce n'est pour accroître leur efficacité objective (on ne peut faire réussir tout le monde tout le temps), du moins pour *redonner sens à des gestes qui deviennent aveugles au fil du temps*. Pourquoi sont-ils seulement une minorité ? La formation a un rôle à jouer, décisif, qui commence bien par ce rôle de réassurance." (Chartier, 1990).

III L'imaginaire du dispositif

1 La peur du mot

Le mot dispositif fait peur. Essayons de comprendre pourquoi en faisant un bilan sémantique du mot.

D'abord Dispositif appartient au vocabulaire juridique : la signification "d'énoncé final après un jugement" donne l'idée d'un arrêt une fois pour toute valable, de l'ordre à exécuter, d'une marche à suivre dûment réfléchie, pesée, contraignante parce qu'indiscutable. D'où l'idée d'une production bien ordonnée dont le schéma sera mécaniquement suivi, dans un guidage serré. Les formateurs, et tout particulièrement les enseignants, reçoivent cette idée d'arrangement, d'agencement qu'il faudrait suivre comme un enfermement

C'est ce qu'on retrouve dans le domaine Technique où le dispositif désigne la "manière dont sont disposées les pièces d'un appareil". Il va sans dire que cette manière est forcément la bonne, pour que l'appareil fonctionne au mieux (Ainsi s'imposent tous les modèles et tous les systèmes d'idées, jusqu'à aujourd'hui, cf. Morin, E. Tome 4). Tout dispositif alors se fait passer pour le meilleur qui soit. Ainsi du "dispositif de sécurité" avec l'idée d'une réponse adéquate à un problème. Ici, tout dispositif est un "dispositif de contrôle", en ce sens d'abord qu'il est contrôlé pour assurer l'exercice de la fonction souhaitée pour l'appareil en question : l'agencement proposé dans le mécanisme a été mûrement réfléchi, vérifié, testé pour obtenir à moindre coût le meilleur effet. Ensuite, le dispositif est ce par quoi on contrôle la bonne marche de l'appareil : agir sur le dispositif (5), est le meilleur moyen pour améliorer (ou détraquer) l'ensemble de l'appareil : il est le coeur, la substance ou l'essence de la chose, son mécanisme central.

⁵ cette signification est tout à fait proche de celle de "système de pilotage" de la systémie et de la régulation dans l'évaluation-régulation

Ces deux significations se retrouvent dans les discours méthodologiques des recherches inspirées par l'expérimentalisme sous le terme de "dispositif de recherche".

A quoi s'ajoute cette volonté d'optimiser le fonctionnement qui est aussi présente dans le troisième domaine du mot dispositif : l'armée, le militaire. Ici, le dispositif est "l'ensemble des moyens disposés selon un plan" : le dispositif d'attaque, le dispositif de défense. On retrouve l'idée d'une préparation minutieuse : rien n'est plus éloigné du dispositif que le hasard ou l'imprévu. Et on accentue sur l'effet voulu : le dispositif est un algorithme qui se veut efficace pour obtenir un but, atteindre un objectif, c'est-à-dire le détruire.

On va importer cette signification dans la Pensée par Objectifs. Le dispositif serait donc un ensemble cohérent de moyens rationnellement organisés pour obtenir ce qu'on veut de l'autre.

C'est donc un mot qui connote la Loi, le Père, l'obéissance, la norme : le contrôle. Avec l'idée d'une stratégie en vue d'obtenir un effet, d'où le côté calculateur : c'est contre quelque chose pour gagner autre chose. De là à penser que le dispositif se sert de l'autre comme d'un moyen, il n'est pas loin : le dispositif se situe dans le schéma moyens-fins (cf Cahier n° 14, 1997). L'étymologie (du latin dispositus, qui prépare) incite à recevoir l'idée d'une machinerie montée pour obtenir quelque chose. Le dispositif est régi par le critère de cohérence, il est agrégé au paradigme mécaniciste.

Evidemment, une sémantique pareille ne peut que faire peur aux formateurs humanistes, qui ont plus ou moins honte d'être le manipulateur des conditions de l'apprentissage de l'autre, et qui survalorisent la praxis sur la poïésis (Cf Imbert). Il y a dans dispositif l'idée de donner à voir comment agencer les conditions pour que le formé soit obligé d'apprendre.

C'est bien cette idée d'agencement qu'il faudrait suivre, d'algorithme à respecter, qui fait peur, avec ses arrière-fonds de contrôle enfermant. L'idée que la relation humaine puisse être réduite à des pièces jouant entre elles, à des engrenages, des leviers et des écrous, tenons et mortaises ... : ne voir dans la relation éducative que des *effets de forces* s'enclenchant les uns sur les résultats des autres, dans une série fixe de causalités en cascades, ne peut satisfaire. L'éducation n'est pas réductible à l'arrangement des parties d'un

mécanisme, efficace et rentable : le droit chemin, le bon plan, la notice de montage d'une machine.

C'est l'idée enfin d'une machination que ce plan impliquerait, supposerait une rouerie, un calcul plus ou moins dissimulé, voire foncièrement malhonnête. Car le bon plan (et le dispositif appartient à la même famille que "la disposition" qui vient du latin dispositio, le fait de mettre dans un certain ordre, la distribution) est donné comme bon en vue d'obtenir un effet voulu : il relève *d'une stratégie* sur ou contre autre chose de plus ou moins disqualifié. Le dispositif se "monte" pour gagner, ensuite, sur le terrain. Or, avoir des stratégies est souvent assimilé à "être calculateur", retors, sournois, être manipulateur. L'idée de fourberie encore plus que celle de trahison n'est pas loin... Le dispositif est une suite ordonnée d'actes prévus décidés en toute lucidité, pour réussir : c'est une anticipation pour remporter la partie (ainsi, le verbe dérivé du même étymon : "disposer" qui veut d'abord dire "décider de" et ensuite "disposer quelqu'un à, le préparer à"). Une décision qui se sert de l'autre comme d'un moyen et c'est la troisième signification du verbe disposer: "disposer de quelqu'un" : user, aliéner, abuser de) : c'est mijoter quelque chose qu'on veut obtenir. C'est donc prévoir des rôles à tenir, des buts à atteindre, dans le schéma moyen-fin, des chemins pour y arriver qui soient les plus courts possibles (le dispositif implique aussi un combat contre le temps qui passe).

Le structuralisme entendu comme la mise à jour de mécanismes transformant de l'information en vue de remplir une fonction a toujours provoqué une levée de boucliers d'une partie non négligeable de praticiens de l'éducation. Que l'individu vienne remplir la structure et soit interchangeable avec d'autres individus de sa catégorie ; qu'on puisse exhiber des invariants hors du temps, universels, sans tenir compte des particularités des acteurs est encore aujourd'hui un scandale pour tous ceux pour qui la relation éducative de sujet à sujet est essentielle.

Le dispositif c'est donc l'ensemble des moyens que se donne un organisateur rationnel pour obtenir ce qu'il veut de l'autre, à la place de l'autre : il est entendu comme un outil de la fabrication (Imbert, 1985).

2 La peur du conditionnement

La sémantique du mot dispositif nous ramènerait donc aux théories du conditionnement. En apprentissage, les théories du conditionnement ont été décriées, parce qu'elle seraient manipulatrices. Alors comme se plaisait à le dire Michèle Genthon, il est nécessaire d'affirmer qu'il n'y a d'apprentissage que dans un conditionnement. Tout dépend ce qu'on entend par apprentissage et par conditionnement.

Si bien sûr on a l'image (6) du rat de laboratoire qui apprend à appuyer sur la pédale quand retenti la sonnerie pour obtenir une boulette de nourriture et qui continue ensuite à saliver quand la sonnerie se fait entendre, même s'il n'y a pas de nourriture : il a associé sonnerie et alimentation, on dit qu'il a appris. En fait, il a acquis une relation et ceci peut choquer ceux qui pensent que nous ne sommes pas des rats. Et il faut bien dire que nous sommes peu nombreux à le penser : des chercheurs prestigieux ont une propension à nous réduire au rat.

Il se trouve que nous répondons à certains signaux de façon dite automatique, c'est-à-dire intériorisée. Mais pour compléter la comparaison, il faudrait ajouter ce que pense le rat quand il appuie sur la pédale (car le rat que nous sommes nous humains dans ce cas là, pense). Le rat en question dit à son collègue rat : "Tu as vu ! on l'a bien conditionné, le chercheur : chaque fois qu'on appuie sur la pédale, il nous donne une boulette !". On aurait une vision plus complète de ce qui se passe avec l'humain. L'homme n'est pas un passif conditionné, il participe aussi du conditionnement, dans une relation toujours ambiguë où chacun croit conditionner l'autre. Et ce n'est pas une question d'intention ou de volonté.

Les signaux s'acquièrent, le savoir s'apprend, de même que l'apprentissage n'est pas l'Apprendre (Vial, 1993 d), l'apparis aujourd'hui n'a pas à être réduit à une mécanique de l'acquisition.

⁶ L'image participe des mécanismes du rêve, c'est une contamination entre les expériences de Skinner et de Pavlov cf Berbaum (1984)

Mais les théories du conditionnement peuvent être reformulées à la lumière de ce qu'on sait de la relation humaine pour comprendre non plus la reproduction de gestes identiques mais pour comprendre le partage, la mise en circulation, l'échange d'éléments culturels (qui contribuent à former du sens). Les Sciences de l'éducation au contraire d'une certaine psychologie dite cognitiviste ne s'intéresse pas aux acquisitions de réponses automatiques. Le savoir, dont nous nous occupons, n'est pas assimilable à cette réponse. Le savoir ne peut pas être conçu comme s'arrêtant à la transmission pour la restitution à l'identique. Le savoir ne participe pas du même apprentissage que le réflexe conditionné car le savoir, qu'on le veuille ou non, est approprié, transformé par celui qui se construit, avec, un monde. L'essentiel du savoir, et même le savoir encyclopédique (les dates des batailles, la table de multiplication, le poème d'Eluard...), est recontextualisé par celui qui apprend. L'apprentissage est social (Bandura, 1980) et il participe de l'élaboration d'une "pluralité de mondes" (Affergan, 1995).

Cela implique donc que plus le savoir importe au sujet, moins il est restituable. L'indicateur de la réussite d'un apprentissage n'est pas la récitation du texte du savoir. La mémorisation ne dit rien de l'appris. Distinguons l'acquis et l'appris. L'apprentissage ne se réduit pas à l'acquisition restituable, mémorisée de savoirs dits encyclopédiques. Rencontrant le savoir, j'élargis mes champs de signification (Genthon, 1990), tout objet appris prend du sens —ou fait sens— dans la personne. Le savoir est construit par la personne en même temps que la personne se construit avec ce savoir (C'est pourquoi, au contraire de la signification, le *sens ne se donne pas, il s'élabore*). Il n'y a pas imprégnation du savoir sur la personne passive. L'apprentissage n'est pas l'empreinte, le moulage. On a affaire à un processus en boucle récursive qui lie le savoir à l'apprenant et qui lie aussi celui qui apporte le savoir à celui qui le comprend, les deux sont actifs. Le savoir n'est pas intégré mais approprié et il altère, il fait changer, on n'apprend pas sans en être changé.

Mais s'il y a conditionnement tout de même, c'est parce que nous intéressons à des situations d'apprentissage dite provoquées, au sein d'institutions qui affichent la mission d'apprentissage, dans lesquelles une

instance (le formateur) est posée comme *garante* de l'apprentissage. Son devoir est d'assurer que l'apprentissage pourra et a pu avoir lieu. Les situations sont surdéterminées par le projet de l'institution : faire apprendre, pour ... devenir citoyen ou pour exercer tel métier, telle fonction sociale etc... Le savoir n'est jamais le but en soi, il est toujours *un passage pour advenir à une forme socialement dessinée, projetée et pourtant toujours imprévue*.

Alors le formateur s'engage à tout faire pour que l'apprentissage ait lieu, la situation devra provoquer de l'apprentissage. Etre garant de, n'est pas être responsable du processus, sinon le formateur croirait que c'est lui qui initie le processus, qu'il l'installe alors que le formateur utilise le processus, se greffe dessus, en agissant sur la situation, en "montant des dispositifs". Il impulse, aide à développer le processus d'apprentissage. L'apprentissage ne dépend pas de lui seul. Le formateur est nécessaire mais non suffisant. Il est celui qui est investi du devoir de dire les apprentissage, de les afficher (et ce n'est pas forcément de les vérifier, de les contrôler mais bien davantage de les communiquer).

Le dispositif est donc dans les mains du formateur ; c'est son outil en tant que garant de l'apprentissage. Il en est le concepteur. Il fait tout pour mais n'est pas obligé pour autant de se prendre pour celui grâce à qui la chose arrive, car l'auteur de l'apprentissage, c'est le formé. Le formateur maître du dispositif est considéré comme le technicien, l'ingénieur des situations favorables à l'apprentissage.

Le formateur est l'installateur des conditions de l'apprentissage (Genthon, 1990). Le dispositif parle comment concrètement, sur un cas précis, le formateur s'y prend. Le dispositif, c'est l'environnement, le micro-monde (Paour, 1991) dans lequel le formé est mis en demeure d'évoluer, ce qui ne veut pas dire qu'automatiquement le formé va le faire, il a le pouvoir de ne pas le faire. Le responsable n'admet pas la négativité de l'autre parce qu'elle le met en danger, le garant admet mais cela ne l'empêche pas de construire ou, tout au moins, d'élaborer (7) la situation car ce n'est pas parce qu'on impose une situation à quelqu'un que ce quelqu'un va y répondre, la jouer. S'y couler. Ne pas apprendre est toujours possible, le formateur, le garant ne

⁷ Sur la différence entre construire et élaborer voir JJ. Bonniol, 1994

doit jamais l'oublier. Il n'empêche qu'écrire un dispositif, c'est mettre entre parenthèses cette négativité de l'autre et c'est tout faire pour que l'autre apprenne *comme si* l'apprentissage ne dépendait que du dispositif.

IV Apporter du jeu au dispositif

1. Le comme si

Par deux fois, il a été dit que le dispositif relève d'un "comme si" car pour *écrire* un dispositif il faut jouer avec des règles :

- Pour pouvoir écrire des dispositifs, il faut faire d'abord comme si la communication mécanique était une posture tenable ; comme si la relation, la praxis éducative pouvait s'explicitier, les principes organisateurs du dispositif seraient entendus tels quels par le praticien auquel on communique le dispositif.

- Et ensuite, il faut faire comme si l'apprentissage de l'autre allait venir automatiquement en réponse au dispositif ; comme si le formé n'était pas doué de négativité.

Sachant que ces postures sont deux "impostures" (8), des jeux.

2. La dimension "épistémologie" du dispositif

Alors, si on sait que ces deux règles sont des règles de jeux et ne sont pas vraies, le dispositif peut être tiré vers un autre paradigme que celui, mécaniciste, que la sémantique porte. C'est au prix d'un travail sur soi qui consiste, dans la pensée complexe, à élargir ses surdéterminations notamment paradigmatiques, pour rendre utilisables tous les modes de pensée et tous les modèles existant.

C'est attester de l'importance de la dernière des dimensions dans le modèle de la formation que j'ai proposé (1997), dimension appelée "Epistémologie", après la didactique, l'évaluation et la pédagogie. Ces quatre focalisations se combinant donnent les projets d'apprentissage.

Cette dimension, c'est le poids du *référant* : elle recouvre les options prises par le formateur d'abord, sur la philosophie (le sens de la vie), l'anthropologie (la question de ce qu'est l'humain), le scientifique (le statut du savoir, ses liens avec la vérité), sur les relations de vie (la psychologie), sur les relations de l'Homme et du cosmos (la mythologie et ses figures identificatoires disponibles), sur les rapports des êtres entre eux (l'économique et le politique)... et d'autres champs de savoirs que la culture nous apporte (laissons la case vide de l'oncle Tom, comme dit Morin)... Ces options travaillées par l'imaginaire sont investies de valeurs (sur le juste, le bon, le beau, le clair). Ces prises de positions pas forcément rationalisées, sont surdéterminées par la fantasmagorie survalorisation d'un des deux paradigmes occidentaux (le logos ou le muthos), l'autre des brins de *la tresse paradigmatique* du sujet devenant le plus souvent objet de déni. Le référant est la matrice des visées, du projet.

Par exemple, il n'est pas de formation qui ne produise un *statut du savoir*. La façon qu'a le formateur de se présenter plus ou moins nimbé (Rutbi, 1996), auréolé d'un savoir su et vrai que le formé ignore, est déterminante. Il s'agit de pointer ici la question du dogmatisme en formation qui n'est pas le fait du formateur seulement, les formés y participent aussi, depuis leurs référents. C'est la relation de formation qui produit ce statut du savoir mis en circulation (9).

Mais ce déterminisme n'est pas inéluctable : il ne s'agit pas non plus de se faire croire qu'il s'agirait de lever les opacités de son implication, sachant que "les implications nous échappent totalement, elles sont de l'ordre de l'inconscient donc je suis le plus mal placé à la limite pour mettre à jour mes implications, pour les expliciter." Mais "l'aide d'autrui m'est particulièrement précieuse" (Ardoino, 1992), c'est un des rôles de l'évaluation dans la formation, quand elle n'est pas une caricature du contrôle, le formé renvoyant au formateur de quoi "réguler" aussi son *référant* et c'est le rôle de

⁸ On le sait, toute posture, est aussi imposture (Ardoino, 1990). Le comme si n'a pas ici valeur de métaphore soit disant explicative (ce n'est pas, comme l'écrit Lerbet (1995 b) "tout se passe comme si") mais *valeur ludique : jouer à faire comme si, sans en être dupe*

⁹ la didactique a tendance à faire de l'élève, le seul détenteur de cette question (la dévolution), comme si le formateur n'y était pour rien...

la supervision, du réseau des évaluateurs. C'est par la culture sur ce qu'est la philosophie, l'anthropologie, etc., que le sujet peut se remettre en question. On n'est pas formateur comme on est technicien, la formation n'est pas une technique, c'est un vécu.

Epistémologie ici recouvre l'ensemble des conceptions sur certains objets culturels que porte le formateur : des conceptions sur la vie, car l'idée qu'on a de la vie influence la façon d'organiser les apprentissages, cette idée est en lien direct avec un positionnement philosophique. De même, la conception que l'on a de l'Homme (positionnement anthropologique), la conception qu'on ne peut pas ne pas avoir de l'intelligence (à chercher du côté des théories de l'apprendre) ; les conceptions qu'on a du savoir, de la science et du scientifique, (épistémologie proprement dite) puis la conception du corps ou du vivant (biologie, médecine, physique et chimie)... la liste n'en est pas exhaustive.

Ces conceptions portées par le formateur sont toujours combinées à des valeurs, ce ne sont que très rarement et partiellement des savoirs encyclopédiques récitable, ce sont davantage des convictions qui permettent de fonctionner.

Cette dimension "épistémologie" permet de ne pas perdre la question du sujet, quand on modélise la formation. Elle implique de prendre en considération ces savoirs insus, ces fantasmes, le travail de l'imaginaire. On pourrait donc aussi faire du dispositif-document *une lecture épistémologique* mais rien ne remplacera l'étude précise du face à face avec le formé, dans un esprit "clinique", d'écoute.

L'idée ici posée est que même un outil aussi marqué par une idéologie techniciste que le dispositif peut être rendu disponible, en le conjuguant avec l'altération, la négativité, l'imprévu dans une Pensée par projets.

3. Liens entre apprentissage et dimensions de la formation (Vial, 1997 d)

De quel type est le lien, comment parler les liens entre les deux niveaux, entre les dimensions de la formation et les projets d'apprentissage ?

Il apparaît trois liens possibles.

- Premier lien : c'est l'arrangement entre les quatre dimensions qui produit un projet dominant. C'est donc le niveau des dimensions (didactique, pédagogie, évaluation, épistémologie) qui produit le second niveau, celui de l'apprentissage. L'apprentissage est la conséquence de la façon qu'a le groupe en formation (formateur compris) de faire jouer ensemble les quatre dimensions. Le type d'apprentissage privilégié serait le résultat de la façon qu'on a de tenir la formation.

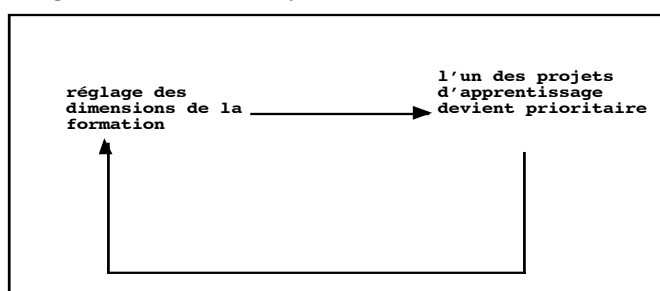
- Second lien : l'inverse, la conception qu'on a de l'apprentissage détermine la façon de conduire la formation. L'apprentissage est la cause. Il faut d'abord être au clair sur l'apprentissage, avoir fait du ménage conceptuel dans les théorisations de l'apprendre pour pouvoir choisir un projet à mettre en place. Si tel projet est choisi alors il faut survaloriser les dimensions correspondantes, être cohérent, aligner ce qu'on pense et ce qu'on fait : si on veut socialiser, par exemple, alors on mettra l'accent sur le didactique et la pédagogique (10). Le discours de Genthon consiste bien à dire qu'on a intérêt à être au clair sur les théories de l'apprentissage, non pas pour les appliquer mais pour choisir le projet d'apprentissage qu'on veut ou qu'on peut mettre en place : à partir de ce choix, le formateur "construit les situations d'apprentissage" (Genthon, 1990) d'une façon plus précise.

Ce qui change entre ces deux conceptions du lien entre formation et apprentissage, c'est le statut de l'évaluation. Si on opte pour le premier cas : l'apprentissage est une conséquence de la conduite des dimensions de la formation, alors c'est l'évaluation qui mène le jeu *et l'apprentissage dépend de la conception qu'on a de l'évaluation*. Si le formateur "se coince" dans des dispositifs d'apprentissage pensés en termes d'acquisition-intégration des savoirs, c'est parce qu'il a une conception de l'évaluation réduite au contrôle. Il est nécessaire avant tout de clarifier les liens entre contrôle et évaluation, entre vérification et interprétation. Tandis que dans le second cas, l'apprentissage comme cause, *l'évaluation est au service de l'apprentissage* (Genthon, 1991, b : l'évaluation est fonction du projet d'apprentissage). Le formateur choisit d'abord la conception de l'apprentissage, le projet qu'il

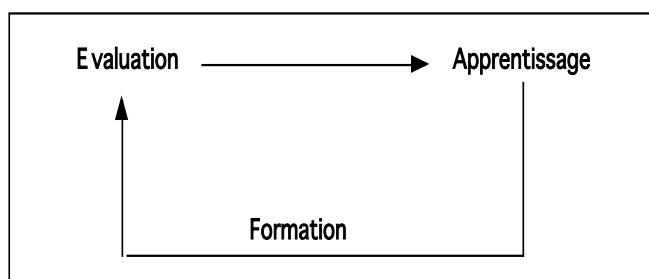
¹⁰ à la Pierre Gillet, 1987

veut installer et en fonction de ce choix, l'évaluation sera montée en dispositif de telle ou telle manière, avec plus ou moins de contrôle, notamment. L'évaluation vient tenir le rôle que lui laisse le projet d'apprentissage : plus on s'éloigne de la personne pour survaloriser le savoir, plus on se met dans une logique de contrôle, plus on multiplie les situations de bilan.

Mais il est un troisième lien possible : *la récursivité des rapports entre apprentissage et dimensions de la formation* :



La formation génère de l'apprentissage pendant que l'apprentissage génère de la formation : une boucle en simultané, la cause de l'un est la conséquence de l'autre. Dans ce cas, évaluation et apprentissage sont tous deux nécessaires pour former, avec autant d'importance, sans préséance, ces deux dimensions s'auto-alimentent l'une l'autre, ce qui ne veut pas dire qu'elles se confondent.



Ainsi, c'est parce que le formateur monte des dispositifs qu'il s'intéresse aux théories de l'apprentissage et pour cela il a besoin, par exemple, de connaître les modèles de l'évaluation. De ce fait, la structure vécue des dimensions de la formation devient *expérience du labyrinthe* :

"labyrinthe baroque dont les séries infinies convergent ou divergent et qui forment une trame de temps embrassant toutes les possibilités [...] d'où l'entremêlement des histoires bifurcantes qui se développent simultanément en séries divergentes dans des mondes impossibles" (Deleuze & Gattari, 1988, p. 83/84).

4. Le dispositif joué

Rien n'empêche plus de s'autoriser à attirer ce mot vers un ensemble de significations plus compatible avec *le double projet d'instruire et d'éduquer*.

Le dispositif peut être considéré comme un moyen non pas de préparer ce qu'on va faire mais de *se préparer à ce qui se fera*. Se préparer c'est toujours gérer son trac mais c'est surtout se travailler *pour improviser*, pour jouer avec l'autre, pour interagir avec lui et non pas pour organiser rationnellement ce qui devrait arriver. Le dispositif peut être entendu comme le travail préparatoire qui n'est jamais la duplication en série de la réalisation. Répéter une scène, ce n'est pas s'empêcher d'y improviser le moment venu, en fonction des aléas de la pratique. Le dispositif n'est plus l'élimination des imprévus mais *leur accueil*.

Préparation, répétition : le vocabulaire du jeu théâtral, qui connote d'abord le modèle de la systémie, remplacera alors le vocabulaire techniciste de planification, prévision, trop seulement fonctionnaliste. L'éducation repose sur l'imprévu, elle est expérience vécue, unique et toujours recommencée, ce qui n'empêche nullement d'avoir à se travailler pour la vivre.

On peut aussi appeler le champ de la gastronomie : préparer un plat n'est pas prévoir comment se passera le banquet. Le théâtre et la gastronomie impliquent une relation à un autre dont on attend la participation : un consommateur du produit fabriqué, certes mais d'abord l'autre est celui sans qui le produit n'a aucun intérêt, aucun sens.

Dans la relation éducative, la nécessaire coopération avec l'autre (11) est alors essentielle, c'est une interrelation dans la durée et donc forcément dans le devenir qu'on ne maîtrise jamais à l'avance. Un éducateur n'existe pas sans un éduqué.

¹¹ Une coopération pas seulement modélisable par l'herméneutique (Donnadieu, 1998) mais aussi par la systémique, la dialectique et la sémiologie

Bibliographie des textes cités

- Audran, J. *Le formateur, entre bricolage et ingénierie, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information*, mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, 1997
- Affergan, F., *La pluralité des mondes*, Paris, Albin Michel, 1997
- Allal, L. "Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application", Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 3^e ed. 1983 (a), p.129/156
- Allal, L., Bain, D, Perrenoud, P., *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1993
- Altet, M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Puf, 1994
- Ardoino, J. "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, p.5/8
- Ardoino, J., "L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion", *Cahiers de l'ISP* n°19, 1992, p.125/149
- Ardoino, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985, b
- Ardoino, J., "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris, Andsha Matrice, 1990, p.22/34 et Participation à la table ronde, p.345/356
- Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, p.59/64
- Ardoino, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Bordas, 1978, 6^e éd.
- Astolfi, J-P. "Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique", *Le français aujourd'hui* n°74, 1986, p.51/57
- Astolfi, J-P., & Develay, M. *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je?, 1989
- Avanzini, G., "Les déboires de la notion de pédagogie", *Revue française de pédagogie* n° 120, 1997, p.17/24
- Bandura, A. *L'apprentissage social*, Bruxelles, P. Mardaga, 1980
- Barth, B-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E-T., Jackson, D., Schefflen, A., Sigman, S., Watzlawick, P. *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981
- Beitone, A., & Legardez, A., "Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique", *Revue française de pédagogie*, n°112, 1995, p. 33/43
- Berbaum, J. *Apprentissage et formation*, Paris, PUF, Que sais-je n°2129, 1984

-
- Berger, G. "Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives", *Rencontres d'automne, Académie de Nancy-Metz*, 1986, p.75/87
- Berthelot, J-M., *L'intelligence du social*, Paris, Paris, 1990
- Besnier, J-M., *Les théories de la connaissance*, Paris : Flammarion, 1996
- Blanchard-Laville, C. "Au-delà du sujet didactique", *Pratiques de formation, analyse* n° 102, 1992, pp. 77/92
- Bonniol, J-J., "Evaluation-régulation et appropriation des compétences", Actes de l'université d'été, 9/13 juillet 1993, *L'évaluation formatrice : une aide méthodologique au développement des compétences*, Poitiers, CUFEP, 1994, p.69/ 85
- Bonniol, J-J., "Sur les régulations du fonctionnement cognitif, contribution à une théorie de l'évaluation formative", Communication au Conseil de l'Europe, *L'évaluation scolaire*, 1989, p.1/18
- Bouillaguet, A. *La didactique à l'oral du CAPES de lettres modernes*, Nathan, 1994
- Boyer, J-Y. "Didactique du français et intégration des matières", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, colloque de 1983, Paris, CNRS, 1985, Tome 2, p.5/13
- Bruner, J., *Savoir faire, savoir dire*, Paris, Paris, 1983
- Bucheton, D., "Au carrefour des métiers d'enseignants, de formateur et de chercheur", Chiss, J-L., David, J., Reuter, Y., *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, p.221/241
- Burguière, E. et all. *La pédagogie de contrat, le contrat en éducation*, Paris, L'harmattan, 1987
- Cardinet, J., "Evaluation interne, externe ou négociée", *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, 1990, p.139/156
- Chartier, A-M. "Vingt ans de formation d'instituteurs : regard sur l'invention d'un métier", *Education permanente* n°102, 1990, p.21/34
- Chevallard, Y. & Feldamn, S. "Pour une analyse didactique de l'évaluation", Marseille, IREM n°3, 1986
- Chevallard, Y. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985
- Chevallard, Y. *Pour une démarche didactique de l'évaluation*, Marseille, IREM, 1986
- Chevallard, Y., "Vers une didactique des faits d'évaluation", De Ketelle, J-M., *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986, p. 32/59
- De La Garanderie, A. *Les profils pédagogiques*, Paris, Le centurion, 1981
- De Landsheere, G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1982
- Del'Guidice, J., *Evaluation formative et situations d'apprentissage à l'école élémentaire. Effets de transferts interdisciplinaires*, maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1988
- Deleuze, G., *Le pli, Leibnitz et le baroque*, Paris, Editions de minuit, 1988
- Derrida, J. "La différence", *Tel quel, théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, 1968,

p.41/66

- Descombes, V., *Les institutions du sens*, Paris, Minuit, 1996
- Descotes, M. "Approche de la didactique", *La séquence didactique en français*, CRDP de Toulouse, collection Didactiques, 1992
- Donnadieu, B., *La formation par alternance, coopération herméneutique*, Aix-en-Provence, En question, Titres n°2, 1998
- Dossé, F., *Histoire du structuralisme*, Paris, La découverte, 2 Tomes, 1991
- Dupas, R., *A propos du sujet...*, Aix-en-Provence, En question, Cahier n°15, 1998
- Escarpit, R., *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris, Hachette, 1976
- Ferrasse, J., "Eléments pour une intelligence praxéologique de l'éducation", *L'année de la recherche n°1*, 1994, pp.135/152
- Genthon, M., "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques*, n°281, 1990, p.12/14
- Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence, En Question, Mémoires n°1, 1997
- Genthon, M., *Lectures plurielles de l'apprentissage*, Aix-en-Provence, En question, Cahier n°5, 1996
- Gibert, D., *Sur les conditions d'efficience d'une formation continue d'enseignants en Technologie*, maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1989
- Gillet, P. "L'évaluation, saisie d'imaginaire ou pour une pratique raisonnable de la rationalité en évaluation", Colloque *Evaluer l'évaluation*, Actes des rencontres internationales de Dijon, INRAP, 1986
- Gillet, P. "Que signifie pédagogie active?", *Collège n°17*, CAPHOC, MAFPEN d'Aix-Marseille, 1987 -b, p.31/37
- Gillet, P., "Utilisation des objectifs en formation", *Education permanente n°85*, 1986, p.17/37
- Gillet, P., *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
- Gonet, A., *Influence du dispositif pédagogique sur les acquisitions des élèves en Technologie*, maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1986
- Gonet, A. & Corriol, A., *Le projet pédagogique en Technologie*, MAFPEN Aix-Marseille, 1993 et CNDP/CRDP, 1994
- Hadji, C. "Sur le projet d'évaluation formatrice : l'évaluation formative, de l'illusion à l'utopie", *Evaluer l'évaluation*, actes rencontre internationale, Dijon, INRAP, 1986, p.173/176
- Hadji, C., *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989
- Halté, J-F., "Didactique et enseignement du français", *Perspectives didactiques en français*, colloque de Cerisy, U de Metz, 1990, p.11/40

-
- Halté, J-F., "Interaction : une problématique à la frontière", Chiss, J-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, p.63/78
- Halté, J-F., *La didactique du français*, Paris, PUF, que sais-je, 1992
- Hameline, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Edition sociale française, 1979
- Hameline, D., "Formuler les objectifs pédagogiques", *Les Cahiers pédagogiques* n°148/149, 1976, p.25/31
- Hameline, D., "Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause", *Revue française de pédagogie* n° 120, 1997, p.7/16
- Imbert, F., "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de recherches en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice Andsha, 1990, p.105/111
- Imbert, F., "L'image ou la parole", Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, l'Harmattan, 1996, p.147/180
- Imbert, F., *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994
- Imbert, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985
- Imbert, F., *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*, Vigneux, Matrice PI, 1992
- Johsua, S. "Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?", Raisky, C. & Caillot, M. *Au delà des didactiques, le didactique, débats autour de concepts fédérateurs*, DeBoeck, 1996, p. 61/70
- Langlade, G. "Préface de romans du XVIII° et du début du XIX°", *La séquence didactique en français*, CRDP de Toulouse, collection Didactiques, 1992, p.57/66
- Laparra, M., "La réforme des lycées et le statut des disciplines", *Pratiques* n°71, 1991, p.81/86
- Laurent, J-P., "Présentation du colloque", *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987, p.5/9
- Lerbet, G., "Stratégie intelligente et dynamique du complexe bio-cognitif : interprétations post-piagetiennes", *Revue internationale de systémique*, vol 9, N°2, 1995,b, p.123/132
- Lerbet, G., *De la structure au système*, Maurecourt, UMFREO, 1986, postface de Gaston Pineau
- Meirieu, P., *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1988
- Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil, 1991
- Moyne & Barlow, M., "Les établissements scolaires ont besoin de formateurs en pédagogie générale et d'intervenants conseils", *Education permanente* n°102, 1990, p.149/153
- Not, L., "A propos des modèles d'enseignement-apprentissage", *Les cahiers pédagogiques* n°281, 1990, p.8/12
- Not, L., "Problèmes de terminologie", *A propos des objectifs en pédagogie*, nouvelle édition refondue et mise à jour, Travaux de l'Université de Toulouse Le Mirail, 1987, p. 11/18

Les Cahiers de l'année 1998

- Not, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988
- Nunziati, G., "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64
- Paour, J-L., *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, Doctorat d'Etat en Psychologie, Aix-Marseille I, 1991.
- Pastiaux-Thiriart, G., "Didactique du français langue maternelle, problèmes et tendances", *Le français aujourd'hui* n°109, 1985, p.3/5
- Perrenoud, P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan, 1994
- Petitjean, A., "Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres modernes", *Pratiques* n°71, 1991, p.96/103
- Poudou, M-T., *Evaluation formative et analyse de l'activité de programmation d'une tortue de sol en grande section de maternelle*, maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1985
- Ropé, F., "Points de vue d'experts", *Perspectives didactiques en français*, Colloque de Cerisy, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, 1990, p.145/156
- Rutbi, J. *L'autre rive du savoir, interrogations sur les fondements imaginaires du savoir en formation*, maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1996
- Sarrazy, B. "Le contrat didactique", *Revue française de pédagogie*, n° 112, 1995 p. 85/118
- Sensevy, G., *Evaluation, Institution. Sur les structures de la complexité*, Aix-en-Provence, En question, Cahier n° 10, 1997
- Sévikian, M., *Appropriation de critères et construction cognitive, première approche chez des enfants d'école maternelle*, maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1986
- Skinner, B.F. *The behavior of organisms*, New York, 1938
- Tochon, F-V. *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF, 1990
- Trocme-Fabre, H. *J'apprends donc je suis*, Paris, Edition d'organisation, 1987
- Vial, M., *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*, Marseille, CRDP, 1987 (a).
- Vial, M. *Instrumenter l'auto-évaluation - Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991
- Vial, M., "Apprendre ou apprentissage ? Quels fondements pour une pédagogie d'adultes ? ", *L'INFIPP Formateur* n°8, page 8, 1993 (d)
- Vial, M., "Attention ! Là contre : sens" Postface à *Le projet pédagogique en technologie*, de Gonet, A., & Corriol, A., MAFPEN Aix-Marseille, 1993 (c), repris dans Gonet, A., & Corriol, A., CNDP/CRDP, 1994, p. 129/130
- Vial, M., *Le travail en projets*, Voies livres, se former +, Lyon, 1995 (a)

Les Cahiers de l'année 1998

- Vial, M., "Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages", Aix-en-Provence, *En question*, Cahier n°2, 1996 (b)
- Vial, M., "Les lexies, confusions et idées toutes faites sur la didactique du français", Aix-en-Provence, *En question*, Cahier n°4, 1996 ©
- Vial, M., *Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation*, Aix-en-Provence, Cahier n°6, *En question*, 1996 (d)
- Vial, M., *Cinq idées toutes faites sur la didactique du français*, Lyon, Voies livres, se former +, 1997(a)
- Vial, M., *Conceptions de la régulation et apprentissage*, Aix-en-Provence, *En Question*, cahier n°9, 1997(b)
- Vial, M., *L'auto-évaluation comme auto-questionnement*, Aix-en-Provence, *En question*, Cahier n°12, 1997(c)
- Vial, M., *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires; Evaluation et Didactique du français dans la formation*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997 (d)
- Vial, M., *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*, Aix-en-Provence, *En question*, Titres1, 1997(e)
- Vial, M., *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997(f)
- Vial, M. "Sétayer : la culture en évaluation pour travailler sa vision du monde", préface à Hérisson, B. *Légitimité et compétences du Responsable de formation*, Aix-en-Provence, *En question* Cahier n°14, 1997 (g)
- Vial, M., "La régulation cybernétique et la régulation systémiste", *L'éducation*, n°12, 1997 (h), p. 52/57
- Zakhartchouk, J-M. "Quand tout le monde fait du français", *Le français aujourd'hui* n°85, 1989, p.65/75
- Zakharthouk, J-M. "Le français, méta-matière", *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, II° colloque de didactique et pédagogie du français de 1983, Paris, INRP, 1985, Tome 2, p.33
- Zuin, M. *L'imaginaire des enseignants en groupe de formation*, DEA en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1985

oooooOOOOOOOOooooo

Table du Cahier 17

	Page
I. Le dispositif est une structure de la formation	69
1 Le dispositif, vision structuraliste	69
2. Repérage dans les diverses formules utilisées à propos du dispositif	71
2,1 L'apprentissage, fonction globale du dispositif	72
2,2 Expressions utilisées pour désigner l'objet de l'apprentissage	73
la fonction précise du dispositif	
2,2,1 Le dispositif viserait un objectif, il serait un outil de la "technologie éducative"	73
2,2,2 Le dispositif viserait un savoir, il serait "didactique"	75
2,2,3 Le dispositif viserait le contrôle des acquis, il serait "d'évaluation"	85
2,2,4 Le dispositif serait "pédagogique"	93
3. Les mots voisins	97
4. Conclusion : Appel à la systémie	99
II Le dispositif, outil de communication ?	101
1. La communication mécanique	101
2. La communication humaine	102
3. La "modélisation des pratiques", un faux-problème	103
4. Mettre des dispositifs en circulation, pour la réassurance des enseignants	104
III L'imaginaire du dispositif	106
1 La peur du mot	106
2 La peur du conditionnement	109
IV Apporter du jeu au dispositif	112
1. Le comme si	112
2. La dimension "épistémologie" du dispositif	112
3. Liens entre apprentissage et dimensions de la formation	114
4. Le dispositif joué	117
Bibliographie	118