

# **INSTRUMENTER L'AUTO-EVALUATION**

**\***

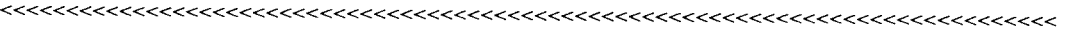
## **Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation.**

Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation,  
présentée par  
**Michel VIAL**

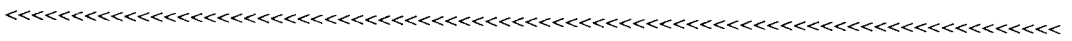
sous la direction de **Jean Jacques BONNIOL**,  
Professeur des Universités

**UNIVERSITE DE PROVENCE,  
AIX-MARSEILLE I**  
U.F.R. PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION  
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**1991**



*À la mémoire de mon père*



## **Avertissement**

Cette mise en page a été faite pour faciliter la consultation du texte. Il s'agit du texte original de 1991, intégral, seuls les numéros de pages vont différer.

Les documents du Tome 2 original ont été ici intercalés dans le texte du tome 1 pour faciliter la lecture.

En conséquence, pour les citations, indiquer qu'il s'agit de "la mise en page 1997, Université de Provence, Département des Sciences de l'éducation".

## Résumé

Le propos de ce travail est de poser la question du statut, des rôles et des fonctions de l'instrumentation de l'auto-évaluation dans une formation (d'enfants ou d'adultes).

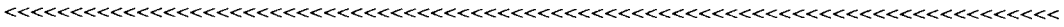
Le premier terrain interrogé est l'enseignement du français en Collège. Est conduite une analyse de la situation de cet enseignement : de l'ambiguïté des textes officiels, de l'inefficacité d'une certaine décomposition par objectifs et des tentatives de réunification des contenus de cette discipline (par la mise en tutelle d'une certaine linguistique puis par l'idéologie de la fonctionnalité et enfin par la pédagogie de projet de production). L'enseignement du français apparaît comme une discipline fonctionnant sur une **combinatoire**, c'est-à-dire sur une logique de synthèse partiellement cohérente, où la survalorisation, par l'ensemble des partenaires sociaux, de la transmission des normes de la *Belle Langue* retarde l'émergence d'un discours didactique au profit d'un discours de *réformisme pédagogique*.

Est proposée une organisation de la discipline (en secteurs d'activités, modalités, supports, dispositifs, exercices et tâches) dans laquelle l'expression écrite reste particulièrement problématique : faire produire des textes est-ce inculquer des techniques ou au contraire favoriser la construction de soi par et dans le monde des signes ? L'utilisation de référents sémiotiques (pour une lecture-écriture) permet de rendre évaluables les écrits mais risque de réduire le sens de l'acte d'écrire. Questionner les pratiques d'auto-évaluation conduit à chercher le sens de l'évaluation elle-même, dans ses rapports avec la pédagogie et la didactique.

Le second terrain est celui de la formation des enseignants à et par l'évaluation. Il semble que la formation conçue comme une entreprise de transformation privilégie les attitudes de contrôle et que l'évaluation est en passe d'être réduite à une série de procédures conduisant vers l'Instruction au détriment de l'Education. Le déroulement de la formation (d'adultes ou d'enfants) doit-elle viser à la maîtrise de techniques ? Quelle place faire à l'intuition ? Former, dans une didactique ou non, est-ce rationaliser des outils de transformation ou au contraire aider à vivre un processus de changement ?

Au terme de cette première partie (Problèmes pratiques et problématique pratique), l'objectif est de mettre à jour les principes organisateurs d'un dispositif de **mise en projet** reposant sur la pratique de la négociation qui impulse des régulations, dans une perspective sociale où le formateur utilise des rôles (d'arbitre, de médiateur, de négociateur...), des *postures* institutionnellement marquées. L'hypothèse générale est que c'est un dispositif d'évaluation formative qui peut permettre d'éviter les entreprises réductrices précédemment accusées, aussi bien pour la didactique du français que dans la formation d'adultes à une didactique ou à l'évaluation, par l'introduction des nécessaires instruments d'auto-évaluation.

Dans une seconde partie, (Problèmes théoriques et problématique théorique), est d'abord posé le problème de la complexité des faits d'éducation. Il s'agit là de situer la recherche dans une épistémologie compatible avec les terrains interrogés. Le modèle théorique utilisé est emprunté à la philosophie de la connaissance, celui de la Pensée Complexe (MORIN, E.) qui se garde de la linéarité, de la mono-causalité et de la simplicité au profit d'une conception des faits d'éducation à partir des principes de "*constellation*" (ordre-désordre-interrelation-organisation), de *récurtivité*, de *dialogisme*, d'*hologramme* et de *boucle spiralaire* de la Connaissance sans laquelle il n'est qu'Instruction. Le pari est de maintenir le "*défi de*



*complexité*" sans cesse menacé par la fermeture du sens, par la tautologie ou le paradoxe. Est posée l'hypothèse théorique d'une *dérive de logique* qui conduirait (sans le vouloir) emporté par l'élan nécessaire pour engager une dynamique de changement, dans ce qui, au contraire, l'immobilise.

On s'interroge ensuite sur les modèles heuristiques disponibles : contre l'expérimentalisme positiviste, la *démarche* et l'*approche* systémiques sont comparées en regard de l'évolution du concept de scientificité en Sciences humaines. On opte pour une recherche "*interprétative*" évoluant avec la "*raisonnalité limitée*" des acteurs, dans la mouvance de l'*ethnométhodologie* : les outils proposés aux partenaires ne seront pas pris dans un plan posé a priori visant à quantifier des données pour vérifier des hypothèses et émettre des lois, il s'agit d'abord de comprendre comment fonctionne l'objet étudié et de poser des bases de l'interprétation des phénomènes dans le respect de la *praxis* des acteurs. Est fait l'hypothèse d'une "science de la complexité" des enseignants et des formateurs qui leur permettrait de tenir les termes d'alternatives impossibles à résoudre.

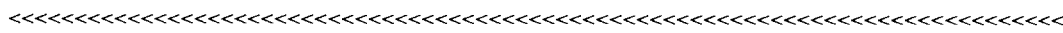
Il est ensuite procédé à la construction théorique de l'objet de recherche. On situe d'abord l'enseignement du français par rapport à cinq courants didactiques (recherche didactique - didactique théorique - rationnelle - générale - comparée) qui semblent installer des tensions entre savants et praticiens. On décide de situer cette recherche dans l'optique de la dernière de ces positions dans laquelle l'enseignement du français fonctionnerait comme un objet complexe et pourrait être conçue à partir des principes de la Pensée Complexe énoncés ci-dessus.

L'évaluation ensuite subit le même traitement. On trace son évolution : du travail de mesure d'effets aux fonctions de l'évaluation formative en passant par le concept cybernétique de régulation. Puis on fait le point sur la problématique du transfert des apprentissages, le dispositif d'évaluation formative se devant d'être un dispositif de mises en situation de transfert. Alors est faite l'analyse de pratiques de formation à l'évaluation en termes de risques de dérivation, qui permettent de poser a contrario un modèle du fonctionnement de l'évaluateur (du formateur et du formé) en trois sphères récursives (sphères didactique, explicative, institutionnelle) générées par l'Imaginaire qui mettraient sous influence le référent (ce qui permet de se référer), le référent (ce à quoi on se réfère) et le référentiel (le programme) de la formation.

Sont à ce moment-là récapitulés les questionnements théoriques constituant le champ de la recherche : l'ensemble des rapports complexes entre les trois domaines de tâches (conception-gestion-production) de l'enseignement du français, puis entre la didactique du français, la didactique de l'écriture et l'évaluation formative, et enfin entre l'évaluation et la formation.

La troisième partie donne à voir l'évolution de ces questionnements pratiques et théoriques au contact d'abord de l'enseignement du français en collège. Dans cette expérienciation, une première période est distinguée dans laquelle sont montrés l'installation de *cycles didactiques* autour d'une tâche complexe de production de textes et l'ensemble des principes d'organisation introduits auprès (et utilisés par) trois équipes de partenaires enseignants : classification des tâches, et des outils, constitution de l'instrument "*carte d'étude*" (résultat critéré de l'analyse de la tâche complexe porteuse du cycle), outils pour l'apprentissages de l'auto-contrôle, et des procédures et des méta-procédures.

Le bilan de cette période met à jour des difficultés de formation des enseignants (travail sur l'outil-dispositif, compte-rendu du Procès de formation) et de gestion du matériel par l'élève (travail sur la carte d'étude et ses annexes). La décision, fondée sur une analyse qualitative de



copies d'élèves typiques et de leurs stratégies de contrôle, d'une inadéquation entre la formalisation des outils critérés et les performances des élèves en analyse, permet d'enclencher la seconde période d'instrumentation souple.

Tous les éléments du **procès de formation** sont alors révisés au profit d'une organisation comportant des dispositifs simultanés, des cartes d'études réduites, des livrets de manipulation de critères en travail autonome. Emerge alors l'idée que la Parole est l'élément de base de l'instrumental. En effet, la pratique de la négociation, la mise en place d'une boucle de régulation de l'élève sur le dispositif, conduit à utiliser les turbulences des élèves, leurs *processus*, leurs investissements énergétiques et aboutit à la notion de Différentiel, usage des instruments critérés permettant d'impulser les régulations créatrices d'imprévu et de recueillir le sens singulier que l'utilisateur accorde aux critères. Les régulations de conformisation cèdent la priorité aux régulations de complexification. L'évaluation formative ne consiste pas d'abord à établir un référentiel pour montrer la route et construire du plein mais d'arriver "à voir dans le vide", à mettre en circulation, avec des régimes différents, des actes vivants et singuliers, dont l'aide à l'émergence du sens.

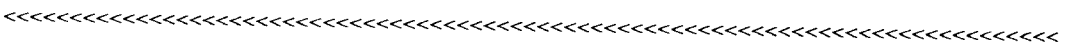
Dans un second mouvement, est relatée l'autre expérenciation vécue dans un Centre de Formation Pédagogique, formation d'élèves-instituteurs. Cette confrontation à un second terrain, en partie simultanée à la première et se poursuivant trois années, après avoir mis à jour le fonctionnement de l'établissement, vise à développer la communication entre les partenaires. L'auto-évaluation passe progressivement d'un auto-contrôle technique, appareillé en un Référentiel Professionnel, à un auto-questionnement impulsé par l'instrument Différentiel d'Evaluation Formative construit et révisé avec les acteurs.

Ces deux expérenciations permettent de revenir enfin sur le référant de cette recherche et de produire une matrice de questionnement devenue possible.

En ce qui concerne le champ de la didactique du français, la question s'ouvre sur la nécessaire articulation entre les tâches de création où est attendue une inscription dans les signes de leur auteur (qu'on dit impossible à évaluer) et les tâches de production institutionnellement normées. Cette articulation est imaginable sans retomber ni dans l'idéologie des dons, ni dans le thérapeutique, si on utilise la carte d'étude, et donc les critères de réalisation des produits, selon la gamme d'emplois possibles : emploi référentiel (instrument de contrôle ou d'auto-contrôle, les critères sont des repères fixes) pour assurer la fonction de d'instruction puis de vérification des acquis, emploi différentiel (instrument d'appropriation et d'auto-questionnement, les critères sont des traces transformables) pour assurer la fonction d'aide à la construction du sens de l'expérience singulière.

L'analyse et l'évaluation d'un dispositif annuel de maîtrise de la langue, d'acquisition des normes de la communication écrite, permet de mettre en valeur que le projet n'est pas un simple contrat de production d'un produit, ni un processus privé, mais leur articulation, encore une fois, avec un projet personnel de communication sociale. Le dispositif d'évaluation formative est un dispositif de mise en projet de réussite sociale. L'évaluation formative comme pratique enseignante repose sur l'idée-force d'un accompagnement fonctionnant sur le pari (provisoire et continu) que fait l'enseignant sur les possibles de l'élève, un compagnonnage.

En ce qui concerne le champ de la formation, les deux expérenciations ouvrent sur la proposition d'une "mythologie" de l'évaluation, une série d'emblèmes qui habitent la Parole Professionnelle du formateur. Ces figures sont d'abord celles de l'animateur et du transformateur auxquelles est préférée celle du formateur de formateurs puisqu'on s'est éloigné



de la modélisation du formé pour en venir à l'auto-évaluation comme processus d'auto-organisation, le "formé" portant en lui ce qui lui permettra de se former.

Puis est posée la nécessité d'une volonté d'articulation dans les pratiques de formation, des logiques récursives : les paradigmes de la clôture et de l'ouverture du sens, les attitudes de *contrôleur* et de *porteur*, les fonctions de mesure des significations et de promotion du sens.

Cette volonté d'articulation permet de ne pas céder à la tentation du choix entre les deux champs de forces, (de sens), antagonistes et complémentaires ; choix qui mettrait le chercheur en évaluation par exemple dans la posture du Grand Timonier, Gardien du Sens, puisque l'évaluation formative ne consiste plus à montrer la route et à la baliser par des critères mais à construire avec l'autre les repères qui lui permettront de choisir sa voie. Mais cette volonté n'exclut pas la toujours possible dérive de logique qui aboutit, sans qu'on le veuille, au déni de formation, à la résurgence du paradigme de la simplicité qui mutile la complexité. Car si les comportements de contrôle se reproduisent d'un bout à l'autre de la formation d'enfants puis d'adultes, c'est parce le formateur prend l'objectif de la formation, l'objectif visé de changement, pour le principe organisateur de la formation et qu'il confond le but et les critères, les procédés de transformation avec le processus de changement.

Le trajet de la recherche a permis de passer d'une instrumentation plus ou moins confondue avec un appareillage, à une pratique souple, un vécu des instruments d'auto-questionnement qui peut permettre, par la négociation moteur des régulations, par l'utilisation du rôle transitionnel de régulateur externé, par l'utilisation des simulacres, des postures, d'assumer aussi l'inévitable contrôle.

L'évaluation est devenue ce va et vient entre la construction des significations vérifiables et l'initiation au sens, par l'actualisation "d'objets articulatoires" (les auto-évaluations - les régulations - les référents - les procès - les critères), objets inclus parce que virtuels dans la formation.

L'auto-évaluation, par exemple, ne permet pas, à elle seule, de rester dans la logique formative. Elle est un des éléments parmi l'ensemble des objets d'articulation avec la logique du bilan dont la cohérence peut permettre d'utiliser ces deux champs opposés et de les rendre complémentaires, ou d'assumer leur complémentarité, en s'actualisant en auto-contrôle ou en auto-questionnement.

L'évaluateur enfin n'est pas plus un *traducteur* qu'un *interprète*, il est lui aussi une virtualité actualisable dans l'une ou l'autre de ces figures plus ou moins ancrées dans l'une ou l'autre des logiques à l'oeuvre : gourou - arbitre - juge - contrôleur - philosophe >> négociateur - formateur de formateur - régulateur externé - sage. Le référent de l'évaluateur n'est pas *modèle d'intelligibilité* pour l'autre mais *SOURCE* d'intelligibilité, à condition qu'il ait fait le deuil de son désir de (trans)former l'autre et que sa parole soit action.

C'est parce que les faits d'éducation ne sont pas pensés dans leur complexité que les comportements de contrôle se reproduisent : il reste à comprendre le temps des praticiens avant de vouloir maîtriser leur espace. C'est pourquoi il paraît important de s'intéresser à la Parole formative, si on ne veut pas se retrouver artisan de la parole volée.

Remerciements.

S'il est toujours, pour la recherche, un temps de solitude devant la page blanche, ou plus exactement aujourd'hui devant l'écran de l'ordinateur, elle n'en est pas moins un travail d'équipe, le résultat de rencontres, d'aides précieuses et de fructueuses discussions. Nombreux sont ceux qui, grâce à leur écoute attentive, à leur compréhension d'une pensée encore foisonnante, et à leurs contradictions, ont permis que ce travail voit le jour.

C'est avec plaisir que je remercie d'abord M. Jean-Jacques Bonniol qui a bien voulu parier sur cette exploration et qui a su par ses conseils et ses encouragements me soutenir tout en m'octroyant un remarquable espace d'autonomie, où se sont alternés accablants et satisfactions : une grande liberté, qui a permis de faire de cette recherche un parcours personnel. Parce que la confiance qu'il m'a témoignée et les conditions de travail idéales qu'il m'a données en me recrutant, dans son équipe, en qualité d'ATER, ont rendu possible le recul indispensable à la rédaction de ce travail, il voudra bien trouver ici l'expression de ma profonde gratitude.

L'accueil chaleureux des enseignants du département des Sciences de l'éducation a beaucoup contribué à favoriser mon travail personnel ; avec discrétion, tous ont su me témoigner leur compréhension. Il m'est agréable de pouvoir exprimer ici mes remerciements à Michèle Genthon, à Jeanne Mallet et à Christian Roux. Ce n'est pas seulement en aménageant avec souplesse mon temps de service que Michèle Genthon m'apporta son aide, nos échanges furent toujours informels et toujours fructueux, c'est avec beaucoup de tact qu'aux détours d'une phrase, elle a su orienter mes lectures. Qu'elle veuille bien trouver ici, pour la première fois clairement avouée, l'expression de mon amitié.

Les années d'étude à l'Université ont tissé un réseau d'amitié que le temps loin de défaire, a consolidé ; l'attention avec laquelle amis et collègues ont suivi mon travail en est une preuve. Pour certains, ce fut sans doute aussi une rude épreuve mais ils n'en laissaient rien paraître, au contraire, toujours disponibles ils surent trouver le temps de nous apporter leur aide. Celle d'Annie Gonet qui lut les brouillons au fur et à mesure de leur éclosion et me poussa ainsi à écrire davantage ce que je voulais dire, me fut particulièrement précieuse. Anne-Marie Deruaz, Hélène Lalanne et Michèle Marcuse firent une relecture finale minutieuse qui, au profit de la ponctuation, n'épargna pas mon amour propre ni mes trop fréquents, il est vrai, effets de style. Qu'elles soient vivement remerciées, ce texte doit beaucoup à leur amicale vigilance.

Je ne saurais oublier ceux qui m'ont apporté leur savoir-faire : Serge Agostinelli qui prit sur son propre temps de recherche pour m'introduire à la pratique de l'ordinateur, Christine Richard qui exécuta la mise en page de certains documents et Alain Masselot qui m'aida pour l'interprétation du questionnaire. Leur amicale contribution me permit de résoudre bien des problèmes matériels.

Ma reconnaissance s'adresse également à mesdames les directrices et du Centre de Formation Pédagogique et du Collège où j'appris tout ce que je sais du métier d'enseignant, ainsi qu'à tous mes collègues enseignants et formateurs partenaires de cette recherche qui ont accepté de faire avec moi ce trajet de travail qui fut, bien plus, un trajet de vie.

De même, il ne me faudrait pas oublier tous ceux qui m'apprirent ce qu'il ne me fallait pas apprendre, car sans eux, les autres n'auraient pas pu m'apprendre le reste.

Et ma femme enfin, Marie-Paule. Mais on ne remercie pas un alter ego, un complice : continuer à jouer ensemble est un désir qui se déroule, au fil des jours, parce qu'il construit ma parole.



## PARTIE I

PROBLEMES PRATIQUES ET PROBLEMATIQUE PRATIQUE .....	15
<u>Premier acte : enseigner le français en collège</u> .....	16
1. Situation de l'enseignement du français.....	16
1.1. Les Objectifs du Collège.....	16
1.2. Définition de l'enseignement du français.....	17
2. Les langages spécifiques et les langues .....	18
2.1. Les langages utilisés dans le cours de français.....	18
2.2. Langue et culture.....	19
3. Objets et objectif : l'imbrication.....	22
4. Les tentatives d'unification .....	25
4.1. Unifier la discipline sous la bannière de sciences noble.....	25
4.2. Unifier par la fonctionnalité.....	26
4.3. Unifier par le projet .....	27
5. Classification des faits d'enseignements .....	28
5.1. Les secteurs d'activité .....	28
5.2. Les modalités.....	29
5.3. Le cas de la lecture.....	29
5.4. Les supports en français.....	30
6. Pédagogie de l'écrit et projet d'écriture .....	30
6.1. Les mises en situation : la notion de dispositif.....	30
6.1.1. Confusion entre l'activité et le document.....	30
6.1.2. Dispositif et tâche .....	32
6.2. Le dispositif de mise en projet.....	33
6.2.1. La mise en projet.....	33
6.2.2. Vers un dispositif unique mais modulable.....	35
6.3. Projets d'écriture.....	36
6.3.1. Grandeurs et misères des manuels.....	36
6.3.2. Lire/Ecrire des textes.....	38
6.3.3. Le contrat de production .....	38
6.4. Problématique pratique d'écriture .....	39
<u>Acte II, former des enseignants</u> .....	41
1. Les démarches de didactisation de l'évaluation formative dans les formations d'enseignants.....	41
1.1. L'évaluation formative comme succession de contrôles intermédiaires.....	41
1.2. L'évaluation formative comme amélioration des produits.....	42
2. L'évaluation se réduit à une discipline d'enseignement .....	42
<u>Acte III, problématique pratique</u> .....	44
1. Les nécessaires instruments d'auto-évaluation .....	44
2. Formation et pédagogie, éducation et instruction.....	44
3. La négociation .....	47

PARTIE II -	
PROBLEMES THEORIQUES ET PROBLEMATIQUE THEORIQUE.....	53
Introduction.....	54
<b><u>PREMIER MOUVEMENT : De la complexité des faits d'éducation</u></b> .....	<b>55</b>
1. Pour concevoir les faits d'éducation : quel paradigme ? .....	55
1.1. Emergence de l'idée de complexité .....	55
1.1.1. L'idée de structure contre l'idée de linéarité.....	55
1.1.2. L'idée de système contre le principe de monocausalité.....	57
1.1.3. L'idée de complexité contre l'idée de simplicité.....	58
1.1.3.1. La complexité de la complexité contre la mutilation .....	60
1.1.3.2. La notion d'organisation et le défi de la complexité .....	60
1.1.3.3. Les principes directeurs de la pensée complexe .....	60
1.2. Pour un paradigme de l'ouverture du sens .....	61
1.2.1. Les paradigmes, redistribution et dérives possibles .....	61
1.2.2. Penser les faits d'éducation dans la complexité.....	62
2. Quelle heuristique pour la complexité des faits d'éducation ? .....	64
2.1. Méthodologies systémistes et défi de complexité .....	64
2.1.1. Outils de recherche et méthodes de recherche.....	64
2.1.2. La démarche systémique de recherche .....	66
2.1.3. L'approche systémique.....	66
2.1.4. Le système comme modèle du processus de recherche .....	66
2.1.5. Les syntagmes de recherches.....	67
2.1.5.1. La recherche mesurante .....	67
2.1.5.2. La démarche systémique : une recherche à expliquer.....	68
2.1.5.3. L'approche systémique : une recherche mesurable .....	71
2.1.6. Idéologie de la vérification et globalisme.....	73
2.2. La crise herméneutique .....	74
2.2.1. Un déplacement : la mise à la question de la science.....	74
2.2.2. Un recentrage : recherche classique et recherche finalisée.....	75
2.2.3. Un détournement : l'adoption de la systémique par une science-mère.....	77
2.2.4. Opérationnalité et recherche classique.....	78
2.2.5. Eloge du métissage, la recherche interprétative .....	80
2.3. Significations, savoirs et connaissance:.....	83
2.3.1. Le but e(s)t la spirale .....	83
2.3.2. Postures et explicitation.....	83
2.3.3. Des outils grandeur nature.....	83
<b><u>Partie II, SECOND MOUVEMENT Construction théorique de l'objet de recherche</u></b> .....	<b>85</b>
1. Problématique didactique .....	85
1.1. Situation du discours didactique .....	85
1.1.1. Cinq positions didactiques .....	85
1.1.1.1. Didactique, sens 1 : La didactique d'une discipline d'enseignement ou recherche didactique ...	85
1.1.1.2. Didactique, sens 2 : La didactique théorique d'une discipline ou didactique scientifique .....	86
1.1.1.3. Didactique, sens 3 : La didactique rationnelle ou psycho (socio-psycho-philosophie)-didactique .....	86
1.1.1.4. Didactique, sens 4 : La didactique générale ou pédagogie générale .....	87
1.1.1.5. Didactique, sens 5 : La didactique comparée .....	88

1.1.2. La posture didactique, avers(ion) du pédagogique	88
1.1.3. Les postes didactiques et le travail didactique	90
1.1.4. La praxis comme connaissance de la complexité	92
1.2. Situation de la didactique du français	93
1.2.1. Le modèle de la didactique des mathématiques et des sciences détourné par le français	93
1.2.2. Modes de fonctionnement DES didactiques du français	95
1.3. Didactique du français, objet complexe	96
1.3.1. L'enseignement du français comme hologramme de l'école	96
1.3.2. Deux entrées en didactique du français	97
1.4. Les éléments de l'objet complexe	97
1.4.1. Concepts-notions-outils : les contenus d'enseignement	97
1.4.2. Une didactique pour la communication	99
1.5. Les interrelations dans l'objet complexe	100
1.5.1. Les interrelations produites par le réinvestissement	100
1.5.2. Les interrelations produites par le décroisement	100
1.6. Fonctionnement de l'objet complexe : l'organisation de la classe de français	101
1.6.1. Une image : l'entreprise	101
1.6.2. Deux forces antagonistes et complémentaires	102
1.6.3. Le nécessaire désordre	104
1.7. Didactique et écriture	104
1.7.1. Les processus rédactionnels	104
1.7.2. La facilitation procédurale et le fonctionnement méta-procédural	105
2. Problématique d'évaluation	107
2.1. Situation de l'évaluation	107
2.1.1. L'évaluation comme travail de mesure	107
2.1.2. Evaluation formative et cybernétique	107
2.1.2.1. Les régulations comme stratégies de l'enseignant	107
2.1.2.2. Des régulations de conformité	108
2.1.3. L'évaluation-régulation, de la nature aux fonctions	109
2.1.3.1. Les formes essentielles de l'évaluation	109
2.1.3.2. Les fonctions de l'évaluation formative	109
2.1.4. Nos deux matrices de questionnement	110
2.2. Apprentissage de l'auto-évaluation et mises en situation de transfert en français au collège	111
2.2.1. Apprentissage de l'auto-évaluation par l'auto-contrôle continu	111
2.2.2. L'apprentissage par les mises en situation de transfert	112
2.2.2.1. Le transfert comme plasticité	113
2.2.2.2. Les objets à transférer	114
2.2.2.3. Les mécanismes du transfert	115
2.2.2.4. Les effets de transfert	116
2.2.2.4.1. Premier aspect : le transport d'un acquis	116
2.2.2.4.2. Second aspect : la transformation et la découverte	116
2.2.3. Les types de situations de contrôle	117
2.2.4. Les critères comme outils d'apprentissage de l'auto-évaluation	118
2.2.5. L'analyse de la tâche et le référent didactique	119
2.3. Fonctionnement de l'évaluation comme objet complexe	120
2.3.1. Constitution et fonctionnement du référent	121
2.3.2. Former à l'évaluation formative : le jeu et les enjeux	122

2.3.2.1. La sphère explicative .....	124
2.3.2.2. La sphère institutionnelle .....	125
2.3.2.3. La sphère didactique .....	125
2.3.2.4. Fonctionnement de ces trois sphères.....	125
2.3.3. Former à l'évaluation formative : les risques de dérivation.....	128
2.3.3.1. La priorité accordée à la sphère explicative conduit à privilégier les interventions du formateur sur celles du formé .....	128
2.3.3.2. La priorité donnée à la sphère institutionnelle induit une focalisation sur la réussite des produits .....	130
2.3.3.3. La priorité donnée à la sphère didactique risque de conduire à l'unification par un référent mono-référencé.....	135
2.3.2. Récapitulation des risques encourus par l'évaluation formative.....	139
<u>Partie II TROISIEME MOUVEMENT Le faisceau de questionnements .....</u>	<u>141</u>
1. La didactique du français.....	141
1.1. La didactique comme machine.....	141
1.2. Didactique de l'écriture et évaluation formative .....	142
2. L'évaluation dans la formation .....	143
2.1. L'évaluation comme objet complexe .....	143
2.2. La formation menacée par la reproduction des comportements de contrôle.....	144
3. Situation complexe des faits d'éducation, bases théoriques de nos questionnements .....	145
3.1. Les rapports dialogiques .....	145
3.2. Les rapports de récursivité .....	145
4. Les rapports complexes entre l'évaluation et la formation .....	146
4.1. Rapports dialogiques .....	146
4.2. Rapports de récursivité .....	146
4.3. Hologramme .....	146
4.4. Mise en boucle .....	146
<u>Repérage dans notre trajet.....</u>	<u>148</u>
PARTIE III EXPERIENCIATIONS .....	149
<u>PREMIER MOUVEMENT : Instrumenter l'auto-évaluation en expression écrite, en français, au collège.....</u>	<u>150</u>
1 Journal de bord de la première expérience .....	150
1.1. Les statuts et les rôles .....	150
1.2. Fonction dans les établissements des partenaires de la recherche.....	151
1.2.1. Situations conflictuelles.....	151
1.2.2. Les structures innovantes.....	151
1.2.3. Une étude in vivo .....	157
1.3. Des jalons dans le processus de changement des enseignants .....	157
1.3.1. Les étapes de l'expérimentation .....	157
1.3.2. Le processus de changement.....	158
2. Installer les cycles didactiques, première période.....	158
2.1 Les catégories de tâches d'apprentissage et l'analyse des consignes.....	158
2.1.1. Les tâches d'analyse.....	158
2.1.2. Les tâches de synthèse .....	159
2.1.3. Les tâches d'évaluation.....	159
2.1.4. Les conditions de réalisation.....	161

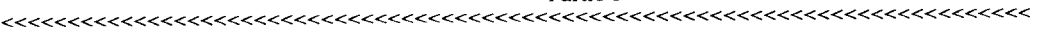
2.1.4.1. Consignes et contraintes .....	161
2.1.4.2. Réécriture ou exploration de la classe de problèmes .....	163
2.2. Classification des outils .....	163
2.2.1. Les boîtes à outils, les critères de discrimination et les trois types de problème.....	164
2.2.1.1. Les boîtes à outils .....	164
2.2.1.2. Les critères de discrimination .....	166
2.2.1.3. Les fiches "bases d'orientation" : méga-boîtes à outils.....	167
2.2.1.4. Les problèmes notionnels .....	170
2.2.1.5. Classer les tâches, récapitulation .....	170
2.2.2. Les outils d'analyse.....	172
2.2.2.1. Les grilles d'analyse .....	172
2.2.2.2. L'outil carte d'étude .....	174
2.2.2.3. Les cartes d'analyse .....	176
2.2.3. Cartes de synthèse et phases de réalisation.....	182
2.2.3.1. Situations d'écriture.....	182
2.2.3.2. L'analyse du support.....	182
2.2.3.3. Prévisions de traitement.....	183
2.2.3.4. Combiner les éléments.....	183
2.2.3.5. Première formalisation des carte de synthèse.....	183
2.2.4. Les fiches auto-correctives, explicitation des attentes de l'enseignant.....	189
2.3. Procédures et méta-procédures.....	191
2.3.1. Les consignes de présentation du devoir et les procédés sur les procédures.....	192
2.3.2. Démarche de production : l'organigramme des méta-procédures.....	196
2.3.3. Contrôler sa démarche de production.....	200
2.3.4. Document pour l'auto-analyse des erreurs.....	204
2.3.5. Les instruments de bilan .....	208
2.3.5.1. La partie auto-bilan de la copie .....	209
2.3.5.2. Les annotations de l'enseignant sur la copie.....	210
2.3.5.3. La conservation des résultats .....	210
2.3.5.3.1. Les critères de réalisation portent les résultats.....	210
2.3.5.3.2. La grille de l'enseignant .....	212
2.3.5.3.3. La feuille de route de l'élève .....	213
2.3.5.4. Bilans sur les stratégies .....	214
2.3.5.5. Mise en système des devoirs.....	214
2.3.6. Premier programme pédagogique pour gérer les procédures.....	216
2.4. Bilan de cette première période d'instrumentation .....	218
2.4.1. Problèmes de formation des enseignants .....	218
2.4.1.1. Ouverture didactique des partenaires .....	218
2.4.1.2. L'improvisation orchestrée.....	218
2.4.1.3. La science de la complexité des enseignants.....	219
2.4.1.4. La carte d'étude de la carte d'étude.....	220
2.4.2. Etude de trois cycles représentatifs.....	225
2.4.2.1. Ecrire un dispositif pour contribuer à l'établissement du référent du formateur.....	225
2.4.2.1.1. La planification : un allant de soi.....	226
2.4.2.1.2. Les paramètres de la situation-classe.....	227
2.4.2.1.3. Nature, rôle et fonction : une logique des éléments du dispositif :.....	228
2.4.2.2. le dispositif des cycles, le dispositif de formation.....	229

2.4.2.2.1. Le niveau pédagogique du dispositif de formation .....	232
2.4.2.2.2. Le niveau didactique du dispositif de formation .....	232
2.4.2.2.3. Le niveau évaluation du dispositif de formation .....	233
2.4.2.3. Les principes organisateurs des cycles.....	234
2.4.2.3.1. Appel des secteurs de la discipline et des modalités pédagogiques .....	234
2.4.2.3.2. L'appareillage didactique de l'élève.....	236
2.4.2.4. Organisation des situations de contrôle.....	237
2.4.2.4.1. Le choix des supports.....	237
2.4.2.4.2. Choix des tâches de contrôle.....	239
2.4.3. Etude de stratégies d'élèves.....	240
2.4.3.1. Typologie d'erreurs.....	240
2.4.3.2. Des Perspectives mutilantes.....	241
2.4.3.3. Analyse des traces d'auto-évaluation :.....	242
2.4.3.3.1. Corriger son texte: l'oeuf de colomb ?.....	243
2.4.3.3.2. Le refus de planifier : un symptôme.....	251
2.4.3.3.3. Les bons analystes sont bons évaluateurs.....	257
2.4.3.3.4. Interprétation.....	266
2.4.3.3.5. Décisions.....	266
3. Vivre les cycles didactiques : seconde période, l'instrumentation souple.....	269
3,1. Les régulations du procès de formation.....	269
3.1.1. Révisions des apprentissages conduits.....	269
3.1.2. Revalorisation du passage à l'écriture.....	279
3.1.3. Régulation du statut de la carte d'étude.....	281
3,2. Un dispositif souple au service de la communication.....	288
3.2.1. Réorganisation du dispositif d'écriture.....	288
3.2.2. Les dispositifs simultanés.....	293
3.2.3. Critères et travail autonome, un dispositif de manipulation de critères programmés.....	296
3,3. Bilan de cette seconde période d'instrumentation souple.....	313
3.3.1. Redéfinition de l'instrumental.....	313
3.3.2. Qualité de l'attitude des élèves : désordre et organisation.....	315
3.3.3. L'auto-évaluation et les processus humains.....	317
3.3.4. Les régulations en évaluation formative.....	319
3.3.5. Référentiels et différentiels.....	321
<b><u>PARTIE III, SECOND MOUVEMENT : Instrumenter l'auto-évaluation des élèves-instituteurs.....</u></b>	<b>325</b>
1. Journal de bord de la seconde expérimentation.....	325
1.1. Les étapes de la consultation.....	325
1.2. Mise à jour du fonctionnement.....	325
1.2.1. Création d'une équipe de pilotage.....	329
1.2.2. Les pratiques d'évaluation existantes.....	331
2. Verbaliser les critères de la formation, première période.....	336
2.1. Organisation du nouveau cursus .....	336
2.1.1. Les évaluations demandées.....	336
2.1.2. Les stages dans ce cursus.....	337
2.2. Evaluer les stages.....	337
2.2.1. Principes organisateurs.....	337
2.2.2. Les supports.....	337

2.3. Création d' outils d'évaluation .....	338
2.3.1. Le référentiel des stages.....	338
2.3.2. De la fiche de préparation au dispositif.....	357
2.3.3. L'instance de suivi .....	361
2.3.4. Premier bilan, régulation .....	362
3. Vivre les critères de la formation, seconde période.....	362
3.1. Le différentiel d'évaluation formative.....	362
3.2. Bilan de cette expérience.....	387
3.2.1. Constat et interprétation .....	387
3.2.1.1. Un dysfonctionnement majeur : le "suivi pédagogique".....	387
3.2.1.2. Le désordre idéologique.....	387
3.2.2. Le problème reste la définition des compétences des formateurs.....	388
3.2.3. Un bilan néanmoins positif.....	389

**PARTIE III. TROISIEME MOUVEMENT : Régulations du référent de la recherche.**

<u>matrice de questions devenues possibles.....</u>	402
1. la didactique du français comme objet complexe.....	403
1.1. Articuler les trois domaines du français.....	404
1.2. Revaloriser les tâches d'écriture.....	404
1.3. La mise en projet.....	405
1.3.1. L'outil dispositif : analyse organisationnelle d'un dispositif annuel.....	406
1.3.2. Evaluation de ce dispositif annuel.....	442
1.3.2.1. Chronologie et représentations du compte-rendu pédagogique.....	442
1.3.2.2. Retour sur la notion d'apprentissage.....	453
1.3.2.3. Retour sur une didactique de la communication.....	458
1.4. L'évaluation formative comme pratique enseignante.....	459
2. La formation, objet complexe .....	461
2.1. Mythologie de l'évaluation.....	461
2.1.1. Le formateur, entre animateur et instructeur.....	461
2.1.2. Le formateur transformateur.....	462
2.1.3. Le formateur de formateurs.....	463
2.2. Les fonctions de l'évaluation dans la formation.....	464
2.2.1. Paradigmes, attitudes, fonctions, les deux logiques récursives.....	464
2.2.2. La tentation du choix.....	464
2.2.3. La dérive de logique.....	465
3. L'évaluation, entre la construction des significations et l'initiation.....	466
3.1. Les objets articulatoires.....	468
3.2. L'évaluateur, ni Traducteur, ni Interprète.....	470
3.3. Le référent de l'évaluateur.....	471
4. Les faits d'éducation, conclusion générale : de la machine à la parole formative.....	472
4.1. La didactique du français.....	472
4.2. L'évaluation formative.....	473
<i>Table des schémas inclus dans le texte.....</i>	476
<i>Table des documents du tome 2 insérés.....</i>	477
<i>Références bibliographiques des ouvrages cités.....</i>	478



## **Partie I**

### **Problèmes pratiques et problématique pratique**



## Premier acte, enseigner le français en collège :

Quand on est dans un cheminement où soi-même on traverse des obscurités et où on sait qu'il y a des choses claires-obscurées, c'est très difficile. Il faut du temps pour arriver à être clair : ça arrive à la fin.

Morin

### 1. Situation de l'enseignement du français :

Comprendre le champ recouvert par l'enseignement du français demande de nommer des balises. Or les textes officiels, c'est bien connu, et peut-être trop, ne sont pas d'une grande clarté, et donc d'un grand secours. L'enseignant de français doit d'abord se livrer à leur interprétation pour décider d'une organisation de sa discipline. Il nous semble que les décisions qu'il prend sont influencées par des **représentations** qui aboutissent à la survalorisation de la langue française et à l'obligation, donnée comme une évidence, d'avoir à mettre sa discipline en objectifs. Nous verrons ensuite que devant l'apparente désorganisation de la discipline, des **essais de réunification** ont été préconisés. Or, ces réunifications comme ces représentations ne permettant pas d'appréhender la globalité de la discipline française, nous détaillerons la **classification des faits d'enseignement du français** que nous avons proposée à nos partenaires de recherche et nous expliciterons les **hypothèses** sur lesquelles cette classification repose.

#### 1.1. LES OBJECTIFS DU COLLEGE :

Il est des belles infidèles, des traductions des Instructions Officielles, qui laissent perplexe. Ainsi, dans un ouvrage qui se veut "description cohérente de l'ensemble des pratiques du professeur de Lettres dans sa classe, de la 6<sup>o</sup> à la 3<sup>e</sup>" (première et dernière année de Collège), on donne comme **Objectifs généraux du Français, premier cycle** : "renforcement des capacités d'expression écrite et orale, apprentissage de techniques et méthodes, initiation à une culture accordée à notre temps ", et on n'hésite pas à dire aux praticiens : "pour les déterminer avec précision, il faut d'abord poser explicitement les *vrais objectifs*" (cf.DENISOT & LABOUREAU, 1988,p.18), ce qui donne à entendre que ces objectifs dits généraux en sont des faux...

Alors, il nous semble plus général sinon plus objectif, en tous cas plus instructif, de reprendre dans *Programmes et instructions du ministère de l'éducation nationale* les objectifs généraux du collège, toutes disciplines confondues :

"L'école (...) forme des hommes instruits, c'est à dire capables d'exercer leur jugement pour comprendre les mots, les choses, les gens " (Programmes et instruction, 1985.p.15). L'élève doit "réussir sa scolarité" et "acquérir la culture nécessaire à tous dans sa vie", donc on doit l'aider à "franchir les étapes qui feront de lui un être social" voilà pour les "orientations". Ces finalités, il faut le reconnaître, demanderaient à être explicitées : l'élève arrivant à dix-douze ans au Collège n'est-il donc pas déjà "instruit", "cultivé", un "être

social" ? Ce sont davantage des objectifs de l'éducation dans son ensemble que les objectifs généraux du Collège.

Ces "orientations" sont suivies de "trois objectifs généraux retenus comme prioritaires : développer la pensée logique, apprendre à maîtriser la trilogie écrit, oral, image ; donner l'habitude du travail personnel " (p.18). Alors effectivement, on peut se demander si la pensée logique est la seule qu'il faille développer. Et l'analogique ? Non : " Seul le développement de la pensée logique permet à l'élève d'exercer son jugement et de penser par lui-même " (p.19), soit. Puis on peut se demander jusqu'où devra aller la maîtrise de cette trilogie : le Lycée n'apprendra donc rien sur l'écrit, l'oral et l'image ? De même, le travail - et qui plus est celui qu'on appelle personnel - peut-il se réduire à une "habitude" ? Enfin, ce travail n'a-t-il pas été objet d'apprentissages en Primaire ?

Suivent des prescriptions sur la mission de l'enseignant de collège, laquelle est dessinée par une suite de paradoxes : l'enseignant doit suivre et traiter dans son ensemble un programme national (p.15) mais il "n'oubliera jamais qu'il y a pour une même question, des niveaux différents d'approfondissement et que tout ce qui peut s'enseigner n'est pas exigible, seul l'exigible est fixé par le programme" (p.17) or, cet exigible est énorme... De plus, ce programme est loin de nommer ces *niveaux* pour toutes les questions qu'il prescrit. On nous renvoie d'ailleurs aux *Compléments* qui sont censés "aider l'enseignant à construire les notions-clefs, à fixer les niveaux d'exigence et à définir les moyens d'évaluation " (p.18), trois choses qu'on cherche en vain au fil des livrets en question.

L'enseignant est là pour "faire le programme", tout en "tenant compte des différences", il n'oublie jamais non plus que "tous les élèves sont appelés à réussir selon des formes et des rythmes divers". En fait, il est par principe libre du "choix des méthodes et des démarches sous réserve que soient atteints les objectifs et acquises les connaissances" de ce programme (p.16). En conséquence, l'enseignant doit posséder "dès le départ une solide formation professionnelle qui nécessite la maîtrise de sa discipline" (p.17) mais il doit aussi chercher toujours à apprendre pour "approfondir la didactique". Bref, l'enseignant doit être achevé MAIS révisable, un exécutant mais inventif, qui dispense à tous le même programme mais pas les mêmes contenus...

## 1.2. DEFINITION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS :

Les objectifs généraux (ou les critères globaux de la discipline ? -bref, les dimensions visées les plus importantes) sont trois, là aussi (mais comme les Mousquetaires, ils sont en fait quatre) :

- "rendre les élèves capables de s'exprimer avec correction et *clarté* dans la langue d'aujourd'hui, oralement et par écrit ".

- formation d'une culture "*ainsi entendue*" : \* "comparaison de la variété des discours et des types de textes", \* "initiation à la lecture des oeuvres littéraires" (développement de l'intelligence, la sensibilité, l'imagination au contact de la langue *plus pleine* des textes littéraires), \* "maîtrise des discours dont le support est l'image";

- Enfin, "le professeur *de lettres* porte aux questions d'ordre et de méthode une attention particulière", les élèves doivent avoir une "*claire* conscience des objectifs visés (connaissances à acquérir, compétences en matière de lecture, d'écoute, d'expression écrite ou orale, *etc*)". Il faut "qu'ils connaissent les moyens dont ils disposent (instruments de travail, indications données par le professeur, connaissances acquises)", "qu'ils sachent employer les *méthodes spécifiques* à chaque exercice " (p.32).

« Et bien sûr, ces trois objectifs sont liés car "l'étude raisonnée de la langue et de ses emplois, celle des signes en général, forment *méthodiquement l'esprit et la personne*" (p.24 à 29).

On pourrait gloser sur la définition de tous les passages que nous avons mis en italique... Plus intéressant est de savoir que "L'enseignement du français ne se réduit pas à une accumulation de connaissances mémorisées et imposées de l'extérieur" (p.33) et que les professeurs doivent "organiser eux-mêmes leur enseignement en opérant les choix opportuns et en assurant la progression nécessaire" (p.35).

En somme, le professeur *de français*, car l'étiquette *de lettres* sert à pouvoir faire assurer aux mêmes enseignants tout le secteur "Lettres et Sciences Humaines", c'est à dire français, latin, instruction civique, histoire et géographie, arts plastique et musique, le professeur de français donc, a une marge de manoeuvre très importante. Le Programme ressenti dans d'autres disciplines comme un carcan est tout de même présenté en ces termes :

"L'ordre de présentation qui est ici adopté peut guider la réflexion, mais ne définit pas une progression pédagogique. Certaines notions difficiles, mais qu'il est utile d'aborder en sixième ou en cinquième et qui sont donc indiquées pour ces classes, ne donneront lieu à ce niveau qu'aux explications les plus simples, qui seront reprises et complétées en quatrième et troisième" (p.37).

On n'en est pas pour autant au bout de ses peines car il reste à savoir ce qu'on décide être "difficile" et "simple"... Cela même qui dessine un espace de liberté peut devenir un espace de contrôle, sinon abusif, du moins arbitraire. Cela même qui fait la puissance de ces Objectifs, risque d'être la mise en demeure de réaliser l'impossible quadrature du cercle.

## 2. Les langages spécifiques et les langues :

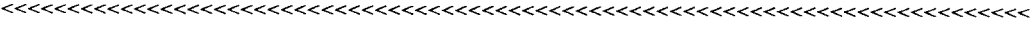
La représentation la plus courante est que l'enseignement du français est consacré à l'apprentissage de la langue française, on en vient même à vouloir que les linguistes soient des spécialistes de l'enseignement du français et on dit que "l'enseignant de français est l'expert de la langue" (Cf. ZAKHARTCHOUK, 1989). De quoi parle-t-on ?

### 2.1. LES LANGAGES UTILISES DANS LE COURS DE FRANÇAIS :

D'abord il y a langue et langues et sans entrer dans le détail des différences entre code, langue et langages, distinguons *la langue véhiculaire* et les *langages spécifiques au cours de français*. On dira que la langue véhiculaire est la langue ordinaire, usuelle, par laquelle est donné un langage spécifique ; cette langue ordinaire permet de manier l'un ou l'autre des langages spécifiques.

Or, il semble bien que selon la valeur accordée à cette langue véhiculaire, on ait des missions opposées et donc des organisations totalement différentes de l'enseignement du français. En effet, le public (parents, non-spécialistes) survalorise l'apprentissage et la maîtrise des pratiques langagières ordinaires parce qu'il les confond de façon plus ou moins consciente avec ces règles érigées en normes absolues qu'on appelle le Bon usage de la Langue : enseigner le français, c'est enseigner à s'exprimer en bon français, et rien d'autre. Peut-être cela vient-il du simple fait que le cours porte le nom de la langue : on en vient à confondre et à réduire l'enseignement qui doit être fait dans le cadre de la discipline "français" avec l'enseignement de la langue française.

On oppose alors volontiers le cours de français au cours de mathématiques qui n'aurait pour objet d'enseignement qu'une langue disciplinaire, une langue artificielle ("le discours mathématique" - VERGNAUD, 1986). On construit ainsi la dichotomie : Français---> langue française



(langue véhiculaire plus ou moins confondue avec la Belle langue) / Mathématiques---> langue spécifique. On conçoit dès lors la tentation de réduire le français à une sous-discipline, au service des autres. Ce serait oublier que le cours de mathématiques utilise la langue véhiculaire : "des aspects essentiels des énoncés mathématiques sont d'abord des énoncés de la langue naturelle (...) la classe de mathématique est un lieu où on apprend le français et où on l'utilise pour informer, pour argumenter, pour convaincre : la rhétorique est elle-même souvent présente dans la classe de mathématique" (VERGNAUD, 1986) **et que le cours de français utilise aussi des langages spécifiques pour dérouler son "discours" disciplinaire:**

- **la métalangue** : le langage qui permet de parler de la langue, le code grammatical, orthographique, lexical... (exemples : les notions d'attribut, d'accord, de préfixe, de champ sémantique...),

- **la langue littéraire** : - le langage pour parler les textes (la rhétorique (ex : les notions de figures) - l'histoire littéraire (les notions d'école, de romantisme...) - la grammaire textuelle (la narratologie avec les notions d'actants, de séquences, de structures ; et la typologie des textes classables en genres, en catégories, en styles....) Et l'emploi littéraire de la langue véhiculaire faite par des écrivains (avec la notion de style d'un auteur),

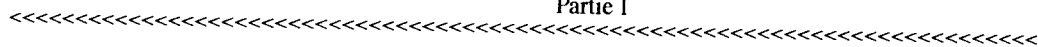
- plus deux emprunts : la langue iconique, pour parler les images, à deux niveaux : pour construire/déconstruire des images (les notions de plan, de cadrages...) et pour expliciter les significations des images (connotation, dénotation). Et la langue musicale pour parler l'oralité (notions de hauteur de la voix, de timbre, de débit...).

La légitimité de ces langues qui deviennent dans l'enseignement du français *des langages spécifiques*, est loin d'aller de soi. On prétexte par exemple qu'elles encombreraient inutilement l'esprit de l'élève ou que l'abstraction que ces langages requièrent risque de pénaliser les élèves en difficulté (comme si les dits élèves en difficulté, voire en échec, n'étaient que des "incapables d'abstraction") (Cf. ROPE, 1990, p.101) ; critique que l'on ne se permet pas envers le "langage" mathématique pourtant bien abstrait. De plus, l'existence de disciplines de recherche pouvant alimenter le cours de français est encore (souvent) ignorée du public. On pense que les mathématiques par exemple sont une discipline où les notions sont logiquement ordonnées, où il y a une méthode ou une pensée qui est à la fois à l'origine des savoirs à acquérir (dans la science mathématique) et à la fois l'étape ultime du parcours de l'élève (il saura rigoureusement penser en sachant faire des mathématiques). En face, le français devient **une suite d'exercices (sans notions, ni pensée, ni logique) juxtaposés, que la pédagogie devra rendre cohérente**, le principe organisateur étant l'usage (le seul "bon usage" à maintenir). Alors on oublie que la "langue" mathématique a une histoire et qu'elle évolue, comme la langue française.

Cette situation quoiqu'absurde est influente. On peut toujours se demander si ceux qui déniaient à l'enseignement du français l'existence d'une didactique n'ont pas - y compris à leur insu - cette représentation du français.

## 2. 2. LANGUE ET CULTURE :

L'idée que le cours de français, comme les autres cours, a pour objectif l'emploi et l'acquisition de langages qui ne soient pas *La langue* que l'on utilise dans la vie ordinaire, ni la *Belle langue*, est loin d'être acquise ; ceux-là mêmes (qui se veulent "didacticiens du français") qui pourraient promouvoir cette reconnaissance des langages techniques sont davantage occupés à dénoncer les risques des "théorisations abusives", d'imposition d'un "vocabulaire abscons" dans les classes, risque effectif, avers de la liberté laissée aux enseignants dans l'organisation de leur discipline.



Cette situation nous semble être un exemple des situations perverses créées par le croisement entre la dogmatisation des contenus mathématiques et, au contraire, la personnalisation psychologisante d'une certaine histoire littéraire (dite lansonienne) centrée sur l'homme, et l'oeuvre ou sur LE style d'un auteur ou sur LA pensée d'un auteur. Les savoirs mathématiques deviennent dans ce système, des savoirs absolus - d'un ON, Homme abstrait, hors du temps - solides, cristallins (scientifiques ?) ; alors que les savoirs du français prennent le statut de savoirs singuliers - d'un on, unique, concret mais autre par essence (génial) et ailleurs, hors d'ici (l'auteur n'est pas là et s'il est mort, c'est mieux) - fumeux, fragiles, à préserver, à conserver intacts parce que rares comme l'art, la mémoire, le patrimoine.

Même ce que le cours de français a de spécifique (les "grands maîtres de la littérature") n'est pas vécu par les consommateurs d'école comme nécessitant une langue particulière ou plus exactement, le langage spécifique utile est occulté par une certaine pratique (bourgeoise) de la Culture (BOURDIEU, 1982) : il faut pouvoir et savoir parler de Proust comme de Rembrandt, entre la poire et le fromage. En effet, les arts, l'histoire, et toutes les sciences humaines pâtissent de la même confusion entre Objet d'enseignement et Objet de Culture.

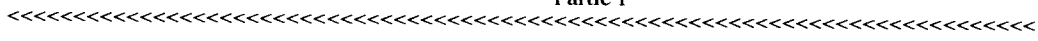
Le statut donné, de façon fantasmatique, à la belle langue de l'honnête homme nous paraît être un des obstacles majeurs à la reconnaissance d'une didactique du français et à l'organisation de son enseignement.

Il semble, en effet, que le public se débarrasse sur le cours de français d'une mission démocratique (égaliser les langues, permettre l'accès de tous à la langue véhiculaire normée, dite courante, voire même à la belle langue de la culture, pour égaliser les classes sociales), mission qui l'encombre et qu'il sait enfin où mettre ; dont il sait ainsi qui est responsable pour pouvoir ensuite, sans culpabiliser, ôter des autres enseignements la même mission. Le cours de français est vécu à la fois comme le lieu où on développe des capacités utiles et le lieu où on apprend une langue riche, surinvestie de valeurs sociales.

Non pas que l'objectif d'égalisation des chances de réussite sociale par l'usage de la langue ne soit un objectif louable, bien entendu, mais il faut avouer que l'école n'atteint pas un tel objectif, peut être justement parce qu'on cantonne cet objectif à une discipline. Force est de constater que les moyens mis en place (d'une part la grammaire à outrance, le métalangage grammatical prégnant (MANESSE, 1989), d'autre part cette grammaire fonctionnaliste qui voudrait que l'élève apprenne à remplir un télégramme, écrire une lettre, lire un indicateur de chemin de fer donc parler français, écrire français - et, pourquoi pas, penser français ? - vont dans le sens contraire.

Ce n'est certainement pas en continuant à réduire l'enseignement de la discipline français à l'enseignement de la langue française, qu'on aura des chances d'atteindre l'objectif de démocratisation. Ce serait oublier que l'élève et l'enseignant doivent d'abord se mettre en projet de réussite sociale, et ce projet passerait peut être par des détours stratégiques qui supposeraient qu'on allège ces programmes de métalangage de l'enseignement de la grammaire. On ne peut, nous semble-t-il, continuer à dire qu'on veut égaliser les chances et imposer les subtilités d'une grammaire purement scolaire qui encombrant les programmes et discriminent les élèves selon la familiarité qu'ils ont hors de l'école avec ces notions. Si l'objectif global de l'école est la maîtrise de la langue pour tous, il faut cesser de confondre **l'une des finalités de la discipline et les objectifs qui doivent y converger**, la fin et les moyens, cesser de survaloriser l'enseignement de la langue, cesser de confondre cet enseignement avec l'exercice abusif de la métalangue, ou l'idéal flou de la belle langue.

L'idée que le cours de français n'est pas plus le lieu du développement et du contrôle de la langue véhiculaire que les autres cours, commence à se faire entendre grâce à l'engouement



actuel pour les cours de méthodologie, ou grâce aux travaux d'équipes d'établissements prenant en compte dans tous les enseignements la norme de la langue véhiculaire : "les questions de langue ne sont pas à côté mais à l'intérieur même des difficultés qu'affronte l'élève de 6<sup>o</sup> **dans toutes les matières**" (ZAKHARTCHOUK, 1989p.69). C'est alors la production, le maniement de cette langue véhiculaire qui est objet constant d'un souci de maîtrise, dans toutes les disciplines d'enseignement **conformément aux instructions officielles générales du Collège** : "La maîtrise de l'expression écrite, inséparable d'une pensée rigoureuse, exige dans toutes les disciplines, un usage éclairé de la grammaire, le respect de l'orthographe, la volonté d'enrichir le vocabulaire "(p. 20).

Cette langue française dont certains voudraient faire le seul objet de l'enseignement du Français n'est qu'un moyen de communication, un canal pour communiquer sur d'autres objets, ce qui n'ôte pas aux enseignants la mission (quelle que soit leur discipline) de veiller à la correction de l'emploi de cet outil. La langue ne devient un objet d'étude que dans un seul des secteurs de la discipline "Français", celui de l'étude de la langue.

Prenons un exemple et considérons l'un des sous-ensembles de la Langue, le vocabulaire. Le cours de français n'a pas plus qu'un autre cours comme but "d'enrichir le vocabulaire de l'élève", alors qu'un de ses objectifs fondamentaux est bien de faire utiliser des vocabulaires précis pour analyser, produire, juger des produits (écrits, oraux ou iconiques). Le vocabulaire (ordinaire, de la langue véhiculaire) est un moyen, un canal de communication, en cours de français comme dans les autres disciplines, un moyen au service d'objectifs spécifiques, de maîtrise de langages particuliers. La pureté d'un vocabulaire digne de la Belle langue Française est un idéal vers quoi tend le développement de ce vocabulaire courant. En somme, l'enrichissement de la langue véhiculaire participe davantage de l'apprentissage incident, commun à toutes les disciplines, apprentissage nécessairement conduit parce qu'on vise d'autres apprentissages, ceux -là spécifiques aux disciplines.

Ce qui devrait inciter à créer des cours de mise à niveau, d'alphabétisation où on traiterai la langue française comme on la traite en didactique du français langue étrangère (VIGNER, 1980) pour enseigner la langue française (et non pas le français) aux migrants par exemple, pour qui la didactique du français langue maternelle est à l'évidence inopérante. Ce problème mériterait d'être clairement posé aussi pour les apprentissages premiers de la langue à l'Ecole Primaire où l'idée d'enseigner les variations des pratiques langagières et non plus la belle langue est alors une idée prometteuse (ROMIAN, 1987 b).

En corollaire, il faudrait avancer, si on nous permet une incursion dans une discipline voisine, que l'enseignement des mathématiques utilise un ou des langages spécifiques et non pas la langue des mathématiques savantes, et l'accepter non comme une déperdition de sens, mais comme la recomposition d'un objet spécifique pour un lieu spécifique. Ce qui permettrait enfin de considérer le français comme n'étant ni plus, ni moins un "instrument", "un bien commun" que les mathématiques. Donc deux précautions : ne pas confondre la langue française et les langages spécifiques aux disciplines et ne pas demander à un langage de se faire passer pour une langue ou (et c'est la proposition inverse) ne pas reprocher à un langage de ne pas être la langue. L'objectif du cours de français est l'acquisition de langages spécifiques dont l'objet est le discours littéraire (y compris dans ses rapports à l'image), comme pour les mathématiques l'objectif est un ensemble de langages spécifiques dont l'objet est la langue mathématique, ces deux enseignements étant donnés par et dans la langue véhiculaire.

### 3. Objets et objectif, l'imbrication :

Il est vrai que si on sort de ces représentations ordinaires de l'enseignement du français, et qu'on essaie de comprendre ce qui se fait, la situation semble fluctuante, désordonnée. Or, on sait combien notre pays est fier par tradition, même si cette tradition est relativement récente, de revendiquer pour sa langue nationale la clarté, la rigueur. "Bien écrire, c'est tout à la fois bien penser, bien sentir et bien rendre ; c'est avoir en même temps de l'esprit, de l'âme et du goût." (Buffon). Cette citation est écrite en manuscrit sur la couverture d'une série de *Cahiers de rédaction "Réussir au collège"* (Hachette, 2<sup>e</sup> édition, 1984). Le bien, le beau, le clair tautologiques ont la vie dure. Mais l'enseignement du français est effectivement placé sous l'égide du **Tout à la fois** et du **En même temps**. C'est dire que la logique de cette discipline est résolument une **dynamique de synthèse**, c'est bien pourquoi la théorie des objectifs, pratique d'analyse s'il en est, ne peut l'appréhender que pour la mutiler.

Le découpage en objectifs généraux, intermédiaires et opérationnels même assortis de critères de réussite, n'a pu s'imposer en français qu'au risque d'une simplification abusive. D'abord parce que les objets véhiculés dans une séquence de français sont en nombre imposant mais aussi parce que c'est leurs connexions qui leur donnent sens et non leur nature, comme dans toute logique de synthèse. Or l'analyse par objectifs passe à côté de ces rapports d'influences dynamiques que les éléments de la classe de français construisent.

Imaginons, à titre d'exemple de complexification, une séquence de grammaire faite par oral : **l'objet de l'apprentissage** est-il un ensemble de concepts (un langage) dont la particularité est de rendre compte du fonctionnement de la langue véhiculaire (la métalangue) ? **L'objectif** serait alors la maîtrise du métalangage grammatical, **le moyen** serait par exemple l'utilisation des arbres pour faire apparaître le fonctionnement des phrases, **le support** un texte qu'on étudie à ce propos, **le canal** : la langue véhiculaire. **Ou bien**, pour le même cours, l'objet de l'apprentissage est-il cette langue véhiculaire médiatisée par cette méta-langue grammaticale, selon l'hypothèse que passer par cette méta-langue permet (plus ou moins évidemment) de maîtriser la langue véhiculaire ? L'objectif serait alors la maîtrise de la langue véhiculaire, le moyen : le maniement du métalangage grammatical, le support : des phrases produites par les élèves, le canal : la langue véhiculaire. **Ou bien** on poursuit les deux objectifs à la fois, étalés dans le temps : on travaille le métalangage pour, plus tard, maîtriser la langue véhiculaire : dans un devoir de rédaction ultérieur on demandera la présence et la correction des notions vues en grammaire... C'est ce dernier type de situation que MEYER ET PHELUT (1983) systématisent, en imposant, à chaque devoir écrit, des contraintes grammaticales externes venant du cours de grammaire.

On ne peut construire une progression en français qui ait quelque chance d'exploiter la richesse de cette discipline en répétant de la sixième à la troisième la même grille d'objectifs où seuls les contenus évolueraient : "L'analyse par objectifs usuelle ne permet pas de tenir compte de la complexité de la situation pédagogique. Elle est à la fois trop précise puisqu'elle limite la créativité en prédéterminant le cheminement cognitif, trop floue dans ses principes de progression et trop linéaire pour proposer des situations de résolution de problème occasionnant le développement de stratégies de niveau supérieur, tant cognitives que socio-affective." (TOCHON, 1990, p.34).

En effet, imaginons pour corser le tout, que cette séquence de grammaire se fasse pendant un cours d'explication de texte en contiguïté donc avec d'autres langages spécifiques, *le support de l'activité est le texte (dans quelle langue est-il écrit ? littéraire ou véhiculaire ?)*.

Dès lors, on conçoit que le libellé des objectifs dans la perspective magérienne n'ait donné en français que peu d'adeptes conscients de la complexité des situations de leur

enseignement, ou que cette mise en objectifs en arrive à un émiettement tel qu'il faille un quart d'heure pour remplir le cahier de textes de la classe, ou qu'on y développe des objectifs flous ou trop minces. En effet, il faudrait distinguer :

- ce qu'on travaille : **l'objet** (les contenus, les savoirs);
- ce à l'aide de quoi on le travaille, en passant par quel langage : **le moyen** ;
- ce dans quoi on le travaille : **la modalité** (exemple oral/écrit) ;
- ce à quoi l'objet se rattache : **le secteur** (expression écrite, étude de la langue...)
- ce à propos de quoi on le travaille : **le prétexte** (une explication de texte, une rédaction...);
- sans oublier ici puisque c'est de la pédagogie, le comment on le travaille : **la situation** (par questions/réponses, par exposition, par groupes...).
- Enfin il faudrait aussi dévoiler ce pour quoi on le travaille : **les buts à court et à moyen termes** et c'est, à soi seul, tout le problème des contenus dont on attend la maîtrise.

Tous ces objets influent les uns sur les autres. L'objectif décomposé en "général-intermédiaire-opérationnel", n'est que le haut de l'iceberg de la réalité de la classe. Ou bien **la mise en objectifs** veut recouvrir la totalité de ces objets et l'explicitation risque d'être longue, ardue, et peu utile, et aux élèves et à l'enseignant, (d'ailleurs, ils ne le font pas), ou bien l'objectif ne nomme que des buts, n'est que la cible qu'on voudrait atteindre, et passe à côté de la réalisation effective, en se cantonnant à la phase de préparation des cours (la dite planification).

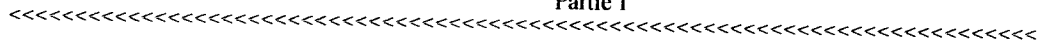
Sous *la turbulence* des objets que nous venons de nommer, en classe de français peut-être plus qu'ailleurs, l'imprévu "guette" les partenaires, les anime. Le vécu ne se laisse pas facilement mettre en grille d'objectifs. Qui plus est, de quoi est faite cette cible visée, ce but à atteindre, cet objectif ? De didactique ? - et dans ce cas là, encore faudrait-il distinguer les techniques, des concepts - ou d'évaluation ? Ou mieux encore de Méta-quelque chose : méta-cognition, ordre mental, habitus intellectuel, profil mental...?

La réduction comportementale de laquelle participe, il faut bien le reconnaître, la technologie des objectifs, ne satisfait plus personne. "Tous les objectifs d'un programme de formation ne peuvent être spécifiés à l'avance" (TOCHON, 1990 p.163), nous ôterions volontiers le "à l'avance", car "après" non plus et "pendant", encore moins. Comme le dit ARDOINO (1986 b), la pédagogie par objectifs est "déjà quelque peu obsolète", peut-être parce que "l'entrée par les objectifs pousse à son point extrême la logique d'**une pédagogie des acquisitions**" (FERRY, 1983, p.68).

D'autant plus que **les référents didactiques (les modèles**, issus des écoles d'analyse du fait littéraire, **que l'enseignant utilise pour élire et instrumenter les objets d'enseignement)** à la disposition des enseignants de français sont en si grand nombre que chacun d'entre eux les amalgame à sa façon et les hiérarchise différemment. RIVARA (1987) a listé les modèles possibles pour traiter des seuls textes narratifs. Elle relève un nombre impressionnant d'outils d'analyse. L'enseignant doit faire un travail de synthèse et de hiérarchisation de ces outils en fonction du niveau auquel il s'adresse, ce travail est souvent peu rationnel, des valeurs affectives s'accrochent aux modèles privilégiés, ce qui ne signifie pas que le référentiel obtenu soit incohérent. Mais d'un enseignant à l'autre et d'une année sur l'autre pour le même enseignant, *le référentiel didactique fluctue* : le professeur de français n'en a jamais jamais fini de réviser sa didactique et de se l'approprier. Qu'on ne le lui reproche pas, quand les didacticiens eux-mêmes devant l'ampleur du champ de la discipline, se spécialisent sur un seul secteur. Notons en revanche que le style d'un enseignant de français n'est pas le seul résultat du choix d'une méthodologie pédagogique, (Cf. ROMIAN, 1979) : le référent didactique personnel en est une



Partie I



composante, ce qui n'est pas le cas dans d'autres disciplines où le référent est imposé sous forme d'un référentiel unique. Le français est une discipline multi-référencée, ce qui est source de conflits sans doute, de désordre, mais aussi et en même temps de variété, de richesse.

La situation est d'emblée complexe à cause :

-de la place des métalangages par rapport à la langue véhiculaire

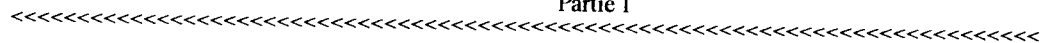
-de la confusion toujours possible sinon souhaitée entre une langue véhiculaire mésestimée (assimilée à la langue orale, vulgaire) et une langue littéraire (qu'on prend pour la bonne norme de la langue: les frontières sont encore mouvantes entre les registres de langue et les pratiques variées de la langue.)

-de l'omniprésence d'un objectif vague de correction de la langue (le mot juste ? la phrase correcte ? riche ?) dont les signes peuvent varier d'une séquence sur l'autre car il est plus au moins reliés explicitement aux normes linguistiques de génération des discours.

Dans ce contexte, la pratique de l'analyse par objectifs semble illusoire, tout objet pouvant se faire passer pour un objectif **sans que l'essentiel puisse être nommé** parce qu'il est **une combinatoire** et que l'analyse par objectifs, voulant la déployer, n'arrive qu'à la réduire et lui ôter son sens.

"L'opérationnalisation magerienne conduit à atomiser l'enseignement et privilégie les objectifs de niveau inférieur. Les séquences, telles qu'elles sont proposées dans la théorie néo-behavioriste, masquent sous l'apparente rigueur d'une linéarité du simple au complexe l'empirisme nécessaire de l'enseignant qui reste seul juge des choix épistémologiquement adéquats dans sa discipline. La linéarité de ce système fermé est peu praticable en classe, sinon au détriment de l'adaptation indispensables aux apprenants, et, en classe de français, aux objectifs d'expression" (TOCHON, 1990 p.164). Nous souscrivons à l'essentiel de cette citation, notamment en ce qui concerne l'atomisation didactique, mais c'est parce que nous cherchons, en classe de français, à privilégier les réinvestissements des acquis, conformément aux Instructions Officielles. Une autre conception didactique, avec un autre traitement des contenus livrés aux enseignants sous forme de manuels découpés en chapitres linéaires, (comme en biologie ou en physique) contenant des notions soi disant graduées du plus simple au complexe (quels que soient les critères de la simplicité qu'on utiliserait), ne favoriserait pas l'affranchissement de l'analyse par objectifs. Si nous pouvons si facilement refuser *la mise en décomposition par objectifs*, c'est parce que notre discipline nous le permet, parce qu'il n'y a pas eu de didacticien suffisamment institutionnalisé pour imposer une linéarisation des contenus, avec laquelle alors il nous faudrait faire. C'est aussi grâce à ce que nous avons déjà dit des représentations de flou artistique, de culture, attachées à une discipline à laquelle le consensus social reconnaît (et pour cette fois, cela est positif), une résistance à la rationalisation. Ainsi cet "empirisme nécessaire de l'enseignant" est-il particulier à l'enseignement du français et non au poste d'enseignant. L'enseignant n'est pas dans toutes les disciplines "juge des choix épistémologiquement adéquats dans sa discipline".

Or, c'est bien parce que la didactique du français parle à plusieurs voix, que l'enseignant de français peut remettre en question l'ordonnance rationnelle des objets de sa discipline. La multi-référentialité didactique (l'existence simultanément de plusieurs référents didactiques pour aborder le même objet) permet (et rend nécessaire) "l'adaptation indispensable" aux élèves réels que l'on a avec soi. Et c'est (presque) un hasard que cela coïncide avec une discipline où les "objectifs d'expression" sont prioritaires.



De même, parce que le refus d'organiser l'apprentissage selon des principes de gradation de la complexité des notions doit beaucoup en français à l'instabilité de ces notions, il serait prudent de ne pas généraliser à l'ensemble des disciplines. En effet, les disciplines où ce travail de fixation des contenus est dans un état avancé, fonctionnent de fait dans la linéarité. En contrepartie, il est inutile que ces disciplines où a été imposé un ordre linéaire, une gradation, une organisation additive des objets d'enseignement, affirment que le français, parce qu'elle est une discipline multiréférencée et synthétique, n'a pas de didactique (nous y reviendrons dans notre partie II).

Nous pensons en effet que les disciplines dites scientifiques ne sont pas linéaires par nature, mais que cette linéarisation (qui est donnée aux enseignants par les didacticiens comme une évidence) est bien davantage une pseudo-simplification qui veut favoriser l'acquisition des notions mais court le risque en imposant un référentiel, d'aplatir le désir d'apprendre. Alors que la discipline français, comme les autres disciplines de l'ensemble "lettres", est donnée dans une combinatoire. L'enseignant y est celui qui en définitive porte les valeurs qui lui permettront de faire des choix, si besoin est, de hiérarchiser les modèles existants pour construire son référentiel.

En tout état de cause, pour ce qui concerne l'enseignement du français, l'imposition par l'institution d'un référentiel didactique unique n'aboutirait qu'à réduire les possibles (et sur quels principes ?) ou qu'à donner un si grand nombre de possibles qu'ils déborderaient de toute façon le faisable d'un enseignant. La seule différence serait que l'enseignant connaîtrait plus facilement qu'aujourd'hui les référents utilisables et qu'il pourrait y choisir en connaissance de cause, alors qu'actuellement l'enseignant de français se trouve dans l'inconfortable situation où, quoi qu'il fasse, il risque d'encourir les foudres de ses contrôleurs (institutionnels ou didactiques).

Il n'existe pas de bon professeur de français ; parce qu'il est libre, il peut toujours être trop ceci ou pas assez cela...

#### 4. Les tentatives d'unification :

Une situation si compliquée ne pouvait que provoquer des tentatives de réunification. Nous allons voir qu'il s'agit à chaque fois d'un processus de simplification par unification sous un concept intégrateur : la linguistique, la fonctionnalité ou le projet. On veut organiser la discipline, remettre de l'ordre pour pallier l'insupportable constat : "Dans une classe de français, il peut se passer **tout et n'importe quoi**" (HALTE & PETITJEAN, 1980 p.20).

##### 4.1. UNIFIER LA DISCIPLINE SOUS LA BANNIERE DE SCIENCES NOBLES :

L'enseignement du français a été l'objet d'une "**mise en science appliquée**" (GILLET, 1987). Ce phénomène consiste à mettre un champ de savoirs sous la tutelle d'une science noble. L'ensemble des pratiques d'enseignement du français a subi la "colonisation" d'un modèle référentiel, pendant un temps indiscuté, le temps qu'on s'aperçoive que ce modèle ne prenait en compte que ce que la science noble référentielle permettait d'en dire, comme si tout le reste était négligeable.

Ainsi, à l'appel : "Il est urgent d'instaurer une problématique d'ensemble qui au plan scientifique, intègre sans s'y égarer, les acquis des sciences humaines (linguistique, critique littéraire, sémiotique et sémantique, psychosociologie, philosophie)..." (NEL, 1977 p.7), a répondu l'introduction du modèle linguistique. La priorité de l'enseignement du français fut accordée à la Langue, tous les secteurs devaient graviter autour de l'apprentissage des mécanismes linguistiques : on vit coïncider "une entreprise

de rénovation du français primitivement sous-tendue par une remise en cause des pratiques grammaticales (assimilées à LA grammaire), et le développement à l'université d'un courant linguistique structuraliste puis générativiste et/ou transformationnel. Cette rencontre a renversé d'une certaine manière l'esprit de départ, en situant la linguistique comme **science tutélaire**, et surtout en privilégiant son aspect le plus formaliste, concilié de façon assez artificielle avec la conception du français comme "moyen de communication" (MARCOIN, 1984 p.91).

**Ce fut un échec** : "Douze ans plus tard, nos sciences d'appui sont en pleine crise. Eclatement. Conflits. Foisonnement. Diversité. Hétérogénéité. Complexité. Variations. Ce n'est plus le problème des structures internes de la langue qui est au cœur du débat, mais plutôt celui des relations entre langage et rapports sociaux, langage et construction de la personnalité. La problématique de 1970 est à nier, dépasser, intégrer..." (ROMIAN, 1985 b p.221 T2).

#### 4.2. UNIFIER PAR LA FONCTIONNALITE :

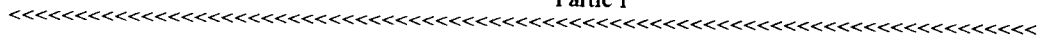
**Le fonctionnalisme fut la seconde tentative d'unification de l'enseignement du français.** En lien avec le développement des technologies de la maîtrise des relations humaines et parce que l'enseignant de français peut être défini comme un "maître des relations humaines, le seul à avoir affaire à la totalité de la personne de l'enfant" (HALTE & PETITJEAN, 1980 p.21), on avance l'idée d'une "intégration fonctionnelle", avec une didactique où "la langue est d'abord un outil de communication que l'élève a besoin de maîtriser pour améliorer la qualité de sa relation avec son environnement social. Or, le milieu scolaire lui propose des tâches d'apprentissage qui lui fournissent l'occasion de communiquer avec ses camarades ou avec ses maîtres en vue d'atteindre les objectifs des différentes disciplines scolaires. Tout le problème de l'intégration se ramènera alors à définir un modèle d'activité où la maîtrise des objectifs de la classe de français deviendra une condition de l'atteinte des objectifs du programme de sciences ou d'arts plastiques" (Cf. BOYER, 1985 p.10). **Il est attendu que toute une partie des didacticiens et des enseignants s'insurge au nom, par exemple, de l'apprentissage du plaisir du texte qui n'est pas un objectif du programme de science...**

La tentation de ne faire en classe de français qu'oeuvre "efficace", de transmettre des savoirs "utiles", d'être fonctionnel, se heurte toujours à la volonté culturelle, de formation du goût sinon de l'âme, de l'apprentissage de techniques facilitant le plaisir culturel de la consommation, voire de la production culturelle, littéraire. Périodiquement le fonctionnalisme s'installe en maître et les manuels se consacrent à l'écriture de la lettre, du télégramme, à la lecture des indicateurs de chemin de fer...(par exemple "*La pratique de l'écrit, 6<sup>o</sup>*", chapitre "*le français dans la vie active*", 1985 édition "l'école").

#### 4.3. UNIFIER PAR LE PROJET :

On s'appuie cette fois sur l'idée que l'enseignement est le lieu d'une pragmatique, et la didactique (en général) ainsi confondue avec la pédagogie devient une synthèse : "Affirmons-le, la didactique est porteuse de sa propre épistémologie, une épistémologie de synthèse (au risque de l'artifice). Celle-ci porte sa légitimité dans la convergence et la fusion pragmatique des idées (...). modélisation des modèles, la didactique, en deçà du sens construit dans le vécu, est une sémiotique des praxis..." (TOCHON, 1990 p.16 reprenant les idées de MERIEU 1988 p.125).

Dans ce contexte, on parle de "pédagogie de projet" : "la promotion de cette pédagogie correspond à la volonté de lutter contre l'échec en réduisant la coupure entre apprentissages scolaires et apprentissages sociaux et en inversant la logique habituelle. Plutôt qu'apprendre avant de faire, ici on apprend en faisant, parce qu'on fait et que ce faisant on rencontre des problèmes." (REUTER, 1986). **Le principe est donc**



d'introduire les savoirs pour réaliser un produit, de finaliser les apprentissages par la fabrication d'un objet réellement adressé à quelqu'un. Outre la convergence des activités finalisées par un produit, **la pédagogie dite de projet, en fait une pédagogie de la production réelle, est un dispositif construit sur un seul principe organisateur : la socialisation des produits** : "le travail en projet dont on connaît les postulats : le groupe d'élèves est centré sur un projet de production, les apprentissages sont régulés par la dynamique du travail en cours et le produit réalisé est destiné à d'autres personnes qu'aux seuls membres du groupe." (MASSERON, 1986 p.16). C'est davantage une pédagogie de la production, que du projet.

Alors le problème est qu'on ne sait plus s'il s'agit d'un projet didactique ou d'une méthode pédagogique, une façon d'organiser les contenus ou une mise en scène pour (tout simplement) motiver l'élève en socialisant les produits ? (Cf la lettre au maire, MEYER, GARCIA-DEBANC, MAS, TURCO, 1987).

Ainsi quand on dit : "L'enseignant a intérêt, par exemple, à travailler le portrait (description du personnage dans le récit) non seulement dans l'écriture, mais encore dans la lecture et l'expression orale. **L'enseignement gagne en homogénéité**, et l'approche transversale des contenus d'une modalité à l'autre développe des démarches de pensée. On obtient **un outil de motivation** supplémentaire pour l'apprenant en faisant converger ces démarches en un fonctionnement socio-affectif ou expressif. Les démarches convergent en structurant une "compétence", du portrait par exemple." (TOCHON 1990 p.38), on entend, outre la volonté d'homogénéiser la discipline par l'utilisation du "écrire-lire-parler" pour entraîner à la même tâche, l'assimilation d'une "compétence" à un projet (quelle différence ?). Qui plus est, le projet est en même temps défini par la convergence d'exercices, de procédures : c'est alors un programme ?

L'utilisation du terme de projet pour désigner un ensemble de tâches orientées vers une "compétence finale" assimilée à une tâche, un objectif de maîtrise comme "rédiger un portrait", ne garantit pas qu'on soit sorti du découpage d'objectifs généraux en objectifs opérationnels, de ce "taylorisme pédagogique" (GROOTAERS & TILMAN, 1986). Le projet ici n'est qu'une mise en forme pédagogique, un travail sur les conditions de manipulation des notions pour obtenir la motivation de l'élève.

Ensuite, on se demande comment le fait de mettre ensemble peut suffire à établir "un projet d'ensemble qui donne une signification aux contenus développés" et par quel tour de passe-passe "l'élève ne les assimile pas dans l'abstrait, mais il comprend immédiatement leur utilité et leur finalité" (TOCHON, 1990 p. 46), car cette convergence est un programme organisé selon la seule juxtaposition des micro-tâches sensées aboutir à la compétence finale, alors "ce projet, perdant sa dimension imaginaire, risque de se réduire à un programme et de rétrécir son champ de signification à l'énoncé de critères d'évaluation" (FERRY, 1983, p.68).

Enfin, on se demande à quoi ce dispositif peut être pertinent, sinon à l'acquisition de contenus qu'on aurait de toute manière imposés. La pédagogie de projet est organisée sur un principe tautologique : c'est un projet parce diverses activités convergent, elles convergent parce qu'elles constituent en les additionnant un projet. Le projet est confondu avec le dispositif. Nous avons essayé de montrer que c'était le rôle de l'évaluation d'aider l'élève à se repérer dans cette cohérence pour qu'il puisse se mettre en projet (VIAL, 1987 a), ce qui fonderait la pertinence du dispositif à l'élève.

## 5. Classification des faits d'enseignements :

Pratiquer l'enseignement du français, c'est mettre en place une organisation, c'est réinterroger le statut de tous les éléments de la classe, nous allons maintenant montrer les choix que nous avons proposés aux partenaires de notre recherche.

Dans les Instructions Officielles on trouve : "les différentes formes d'activités auxquelles donne lieu l'enseignement du français (...):

1. Etude et maniement de la langue, vocabulaire, morphologie, syntaxe, orthographe.--2. Entraînement à l'expression orale.--3. Entraînement à l'expression écrite.--4. La lecture.--5 L'étude de l'image" (p. 52)

Le terme vague de "formes d'activités" de ces instructions officielles confond les secteurs, les tâches et les supports.

### 5.1. LES SECTEURS D'ACTIVITE :

Les secteurs d'activités didactiques constituent par addition, la discipline. A ce titre, la discipline français est, pour nous qui essaierons de tenir (adopter et conserver) le point de vue de l'élève en nous intéressant d'abord aux tâches qu'on lui donne à faire, constituée de **trois secteurs d'activité** : la communication écrite, la communication orale et la communication méta-linguistique.

La communication écrite englobe toutes les actions didactiques pour appréhender l'écrit. Les tâches sont : analyser, produire et évaluer des écrits (y compris "lire" qui n'est ici que l'appréhension de l'écrit comme objet matériel, "étude des indices permettant le repérage : typographie, mise en page, table des matières, illustrations, annexes, etc..." et y compris aussi lire mais entendu comme appréhension de l'écrit en tant que source d'informations, c'est à dire : "pour apprendre, pour prendre des notes, établir ou répondre à une fiche..." (COMMISSION PERMANENTE DE REFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, DIRECTION DES COLLEGES, 1985).

La communication orale . Tâches : oraliser un texte de prose (lire)- oraliser un poème (dire) - oraliser un texte de théâtre (jouer) - débattre, argumenter ...

L'étude de la langue (la communication méta-linguistique, appelée "étude réfléchie de la langue", et "réflexion linguistique" dans les Instructions Officielles (p. 25) , ce qui consiste à parler ou écrire sur la langue). Les tâches sont des analyses, des productions ou des évaluations de discours d'auteurs ou d'élèves, écrits ou oraux. Il est de tradition d'en faire un secteur d'activité, alors qu'on pourrait penser que ce n'est qu'un détour théorique utile pour manier la langue maternelle, un outil pour parler, écrire et lire. L'étude de la variation des pratiques langagières (CHARMEUX, 1987 p.19) va peut-être permettre d'arrêter de survaloriser cette méta-langue, description du fonctionnement selon une ou des théories de la langue, qui a tendance à devenir une fin en soi. On commence à s'intéresser davantage aux normes d'utilisation de la langue véhiculaire (le français "ordinaire" "vernaculaire" (BOUTET, 1988), comme langue maternelle ou d'origine). C'est en tous cas l'espoir de voir se terminer les situations qui font dire : "l'image (qui ressort de ce questionnaire) est d'abord celle d'une discipline qui se confond quasiment avec l'enseignement de la grammaire" (MANESSE, 1989p.19).

## 5.2. LES MODALITES :

Les modalités d'action (pédagogiques) sont les façons disponibles pour faire explorer ces secteurs. En français ce sont d'abord l'écrit et l'oral qui prendront forme dans des actes pédagogiques différents selon que l'élève (ou l'enseignant) est émetteur ou récepteur :

a) l'écrit en position d'émetteur :

élève : produire un écrit, un texte, prendre des notes, recopier,

enseignant : produire le matériel écrit que l'élève travaillera : donner des écrits à travailler, rendre des écrits.

b) l'écrit en position de récepteur :

élève : recevoir un devoir corrigé, lire un texte,

enseignant : ramasser un devoir, corriger des copies.

b) l'oral en position d'émetteur:

élève ou enseignant : parler (d'un écrit, d'une image, d'une "pensée", d'un message oral)

c) l'oral en position de récepteur :

élève ou enseignant : écouter.

Il est intéressant de constater que les activités ne sont spécifiques à l'enseignant que pour l'écrit.

Enfin, la troisième modalité est la représentation graphique, les tâches sont : schématiser, dessiner pour rendre compte, pour expliquer.

Les modalités d'actions ne sont pas spécifiques au français et appartiennent au domaine de la pédagogie. Choisir une modalité, c'est choisir un *canal de communication* pour les contenus recouverts par les secteurs d'activité.

Dés lors, il faudra garder à l'esprit que l'expression écrite peut être travaillée à l'oral, comme l'expression orale à l'écrit. Il faut aussi se garder de confondre l'écriture, comme objet d'apprentissage (secteur d'activité : communication écrite), avec la pratique de l'écrit comme condition de réalisation de cet objet (modalité d'action : l'écrit). Ou confondre l'oral comme apprentissage, d'avec l'oral comme condition de la réalisation d'un apprentissage.

Il est depuis longtemps établi que l'étude de la langue peut se pratiquer à l'oral ou à l'écrit. Il est entendu que la correction de la langue étant "un souci constant" doit être visée aussi quand oral et écrit sont des canaux, des conditions de réalisation. Donc, ce qui est objet peut devenir moyen d'étudier l'un des deux autres objets et réciproquement. Le respect de la norme et son acquisition, objet d'apprentissage, doit être aussi un critère sur les conditions de réalisation.

Ce jeu de passe-passe entre objets à travailler et moyen de travail pose des problèmes d'organisation : imaginons que la géométrie soit tantôt un secteur dans lequel on travaille et tantôt le moyen par lequel on communiquerait le travail d'algèbre...

## 5.3. LE CAS DE LA LECTURE :

L'activité dite de "lecture silencieuse" pose un problème car à cause d'elle, la lecture est souvent présentée comme étant un secteur d'activité. Or quand on regarde quelles sont les tâches que la lecture silencieuse recouvre, on trouve :

- la tâche de "compréhension de texte" laquelle est en fait une compréhension de l'écrit puisqu'il s'agit de mettre l'élève en situation de lire de plus en plus vite un texte sans faire de

contresens triviaux sur le message, cette tâche peut donc entrer dans les activités de communication écrite.

- la tâche qui consiste à prendre connaissance d'un texte sans l'oraliser, et c'est une modalité d'action au même titre que le travail en groupe : on lit pour faire une tâche, la tâche n'est pas la lecture.

- Les tâches de "lecture suivie" et de "lecture commentée" ne sont que des rhabillages de l'explication d'un texte par oral, ce sont donc des analyses de textes (secteur communication écrite) faites par oral (modalité pédagogique).

#### 5.4. LES SUPPORTS EN FRANÇAIS :

Les supports sont les matériaux que l'activité de l'élève doit transformer, ce sur quoi il travaille. Pour le résumé d'un texte, le support est le texte de départ donné à résumer.

Et c'est bien dans le cours de français le statut qu'a l'image, qui n'est jamais qu'un support sur lequel peuvent s'exercer les trois secteurs et les trois modalités, au contraire du cours d'arts plastiques où l'image est un secteur d'activité: on n'est pas là en français pour produire des images, ni pour construire des référents d'analyse et d'évaluation des écoles picturales. L'image peut être, en français, un déclencheur d'imaginaire pour produire des textes, puis sous forme d'illustration, l'image peut entrer dans l'étude de la mise en page de certains textes, enfin l'image est aussi une situation de lecture (pour les bandes dessinées, les affiches, les publicités, les romans ou les pièces de théâtre portés à l'écran), (Cf. SUBLET & YZIQUEL, 1987). L'image est prise comme support pour servir des tâches classables dans une des modalités didactiques du français.

L'oral sous forme d'enregistrements, l'écrit sous forme de documents et la gestuelle vue en "direct" ou par vidéo, sont les autres supports utilisés en français.

Il faut distinguer donc les supports des tâches, le matériau que l'élève doit transformer en produit, du *matériel didactique* (ou pédagogique?) comme le tableau, le cahier, le rétroprojecteur, le magnétoscope, le magnétophone et l'ordinateur. Dans l'enseignement assisté par ordinateur, le support est le logiciel ou le didacticiel utilisé, pas l'ordinateur.

### 6. Pédagogie de l'écrit et projet d'écriture :

Nous nous sommes plus particulièrement intéressé au secteur de la communication écrite, ce secteur étant pour nous le point d'ancrage des deux autres.

#### 6.1. LES MISES EN SITUATION, LA NOTION DE DISPOSITIF :

##### 6.1.1. Confusion entre l'activité et le document :

Parler du dispositif, c'est se mettre dans la même position que de parler du projet. ARDOINO (1986 b) a distingué nettement le projet-visée du projet programmatique, il nous faut faire le même type de distinction entre le dispositif-document, qui relate ce qui se passe dans un cours, par exemple ou dans n'importe quelle situation de formation, ou ce qui va s'y passer, et le dispositif-vécu, effectivement mis en place avec ou sans l'aide du dispositif-document. On confond souvent le dispositif, vécu, réel (existant, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non), avec le document sur lequel, au mieux, est relaté ce dispositif réel. Nous disons "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.

Un des effets de cette confusion 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 de l'ingénierie pédagogique : qu'on pourrait le commercialiser, le donner en modèle 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 représente : non pas tant dans les pratiques car un enseignant ne prend jamais tel quel un instrument, il l'adapte (et c'est parfois, mais pas toujours, dans l'autre sens du mot exécuter qu'il faut l'entendre), le risque réside bien davantage dans l'image de l'enseignant que véhiculent ces technocrates de l'éducation : un enseignant transparent, simple applicateur du matériel des autres. C'est en définitive dans la représentation de l'éducation qu'ont ceux qui promulguent de tels outils que réside le danger.

Ce qui ne veut pas dire que la mise en circulation de dispositifs ne soit pas aujourd'hui incontournable, sous l'effet de ce phénomène social, de cette attitude gestionnaire ou attitude du management qu'invoque Berger pour expliquer l'exigence d'évaluation : "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).

On peut seulement regretter qu'il n'y ait pas davantage de dispositifs d'apprentissage en circulation pour que les enseignants 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 de formation (des enseignants par exemple) et pas d'application. La mise en circulation de ces dispositifs-documents pourrait 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).

Donc le dispositif pédagogique n'est pas une réalité neuve, créée de toutes pièces par une pédagogie qui rêverait de devenir scientifique "par la vertu d'un discours pédagogique qui s'autorise de la science pour énoncer des règles auxquelles le praticien devra se soumettre" (FERRY, 1983 p.14). Comme pour l'évaluation formative (BLOOM, 1972), le mot est venu après la chose : toute séance de formation est structurée selon des principes organisateurs, le dispositif-document ne fait qu'explicitier le dispositif-vécu.

Or, 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. 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. Quand le déroulement pédagogique est exigé, c'est celui prévu, rarement celui effectivement fait, presque jamais celui régulé pour une réalisation à venir.

Distinguons donc le dispositif vécu dans l'activité, présent dans le réel scolaire, l'ordre des tâches faites ayant un sens, que ce sens soit conscient et évalué ou intuitif et jamais analysé :



une dimension du vécu de l'enseignement. Puis le document, l'instrument qui pourrait être un outil d'auto-formation de l'enseignant et un outil de formation des enseignants d'abord.

Quand on confond ces deux réalités, en formation notamment, on parle exclusivement du document, on centre la formation sur sa construction, sa rédaction ou on se contente de donner des recettes techniques de présentation du document. C'est la même situation qu'en évaluation pour les fameuses "grilles de critères" : on forme les enseignants à les fabriquer et on fonctionne comme si la grille mise en application allait résoudre les problèmes de l'activité. En fait, la grille de critères masque les problèmes de l'auto-évaluation dont on économise ainsi l'apprentissage dans la formation des maîtres, et quand ceux-ci l'appliquent, elle contredit l'auto-évaluation de l'élève qu'elle réduit à l'exécution d'un ordre ; de même le dispositif contredit la conduite de la classe dont il est un moule idéal, préétabli et fixe. D'ailleurs très vite, les instituteurs par exemple, ne les fabriquent plus - que pour l'inspecteur.

Pour nous, le terme de "dispositif" désigne le déroulement des actes pédagogiques prévus, réalisés puis révisés pour une autre effectuation à venir, que ce déroulement soit concerté, référencé à des théories ou non, improvisé, subi, rationalisé ou non. Toute séquence pédagogique 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 les règle en fonction de son terrain. L'un des problèmes de notre travail est de savoir COMMENT RENDRE COMMUNICABLES CES DISPOSITIFS, QUE DOIVENT-ILS CONTENIR, QUE DOIVENT-ILS DÉCRIRE ?

#### 6.1.2. Dispositif et tâche :

Chez le même enseignant, on peut distinguer le dispositif annuel (confondu chez les instituteurs avec la progression annuelle des contenus), un dispositif annuel par secteur d'activité, puis un dispositif par tâche occupant une partie seulement de l'année. Ces trois types de dispositifs sont souvent pris les uns pour les autres. Pour clarifier, on peut appeler "projet pédagogique" le dispositif annuel, décrit comme l'articulation des autres dispositifs (GONET, A. com. or. Université d'été de Technologie de Marseilleveyre, 1988). Les dispositifs de secteurs s'obtiennent par articulation des différentes tâches traitées dans leur dispositif de tâche.

Notre hypothèse de départ est que la tâche est l'élément de base. L'organisation d'un enseignement pour nous est indissociable de cette entrée dans la discipline par la tâche. Le travail didactique consiste pour l'enseignant à concevoir, choisir, puis réaliser (et donc évaluer, réguler) une suite de tâches dont il pense qu'elles sont porteuses des objectifs, des notions et des outils qu'il désire faire acquérir à ses élèves, à ce niveau de leur cursus.

Le programme d'enseignement doit être traduit en tâches à faire réaliser aux élèves. C'est dire que pour nous, une notion du programme n'a pas sa fin en soi, elle n'est pas un concept à construire mais un outil à manipuler pour réaliser une tâche et que les exercices à faire ne sont pas le lieu d'une application des règles définissant les notions : le savoir est acquis pour en faire quelque chose, il est utilisé, il est outil pour réaliser des produits.

Il devient dès lors nécessaire de réviser le statut de "l'exercice", de le distinguer de la tâche et de restreindre la notion d'exercice, si on en a encore besoin, à des activités décrochées, micro-tâches ponctuelles, lieu de rappels, de révisions de procédures déjà apprises ailleurs mais dont la révision est rendue nécessaire pour remédier à des erreurs constatées dans la réalisation de la tâche d'apprentissage.



de fonctionnement du projet, doivent **s'articuler avec un programme** plus ou moins programmatique, prédéterminé, et plus ou moins (toujours plutôt plus que moins) **régulable par les acteurs eux-mêmes**.

Que les acteurs puissent réviser le programme de réalisation et donc les objectifs et les produits, et non pas seulement les exécuter est pour nous le principe organisateur fondamental de tout dispositif de mise en projet : la fonctionnalité de cette organisation, (nous reviendrons dans notre partie II sur cette notion), quoi que puisse faire le commanditaire, dépend du degré de participation des acteurs à la visée. En définitive, la réussite du projet ne dépend pas d'une simple et correcte décomposition de la visée en objectifs (assortis de critères de réussite et d'outils de mesure) mais dépend de l'adéquation entre l'organisation mise en place et le désir qu'auront les acteurs de réaliser la visée dans cette organisation. Ce sont les critères portant sur la réalisation du projet qui vont permettre aux acteurs qui les définissent et les modifient tout au long de l'action, de conduire (faire émerger et maintenir) cette adéquation. La régulation est le moteur du projet.

L'adhésion des acteurs n'est pas une donnée de départ, elle ne découle pas immédiatement de la visée, encore moins du programme, elle est rendue possible par les critères régulables dans l'action, par le dispositif d'évaluation formative.

La stratégie du responsable d'un projet ou d'un secteur de projet, dès lors, consiste à installer une organisation qui favorise, sinon crée, l'adhésion des acteurs à la visée. Sans cette stratégie, qui accompagnera toute la réalisation du projet, aucun projet même porteur de visées sublimes ne peut fonctionner car l'établissement du programmatique ne peut à soi seul mettre les acteurs en projet, il les met (ou les somme de se mettre) **dans** le projet, ce n'est pas la même chose. D'autant plus qu'on peut être en projet sans être dans un projet : les intentions et les désirs ne se concrétisent pas toujours dans des actions. Inversement il ne suffit pas d'être dans un projet pour être en projet.

On ne force personne à être en projet mais être responsable d'un projet (et c'est le poste de l'enseignant dans sa classe) ou être responsable d'un secteur du projet dans une structure hiérarchique, c'est bien avoir la mission d'installer des conditions (organisationnelles, de structure et de mise en système, mais aussi fonctionnelles avec la verbalisation des critères) qui font que les acteurs du projet ou abandonnent, décrochent (et cela doit *se voir* pour que le responsable intervienne pour **négoier** leur remise en projet par une régulation d'une partie du programme), ou se retrouvent impliqués, investis dans ce projet de telle manière qu'il leur devient possible (à la limite quelles que soient leurs visées personnelles) de s'y mettre en projet.

Passer de la commande-visée à la conduite du projet, c'est installer un dispositif de mise en projet. Notre hypothèse est que ce dispositif de mise en projet est un dispositif d'évaluation formative (de négociation et de régulation) par lequel le programme, les contenus, la didactique seront travaillés.

Il reste donc qu'une certaine pratique du *projet, comme dispositif opératoire*, pédagogique si on pense à l'enseignement, (auquel correspond la notion de tâche porteuse d'un *cycle didactique*, nous le développerons dans la partie II) devrait permettre non pas de réunifier réellement la discipline française mais de faire vivre à l'élève des interrelations entre les secteurs de la discipline.

La pratique de l'évaluation formative doit alors aider l'élève d'une part à se repérer dans les interconnexions entre les champs de la discipline, et d'autre part à s'impliquer dans la réalisation des produits de telle manière qu'il adopte des comportements au travers desquels on pourra dire qu'il construit des représentations, de lui-même et du scolaire, du vivant et du citoyen, qui vont dans le sens des objectifs généraux de l'éducation, lesquels représentent ici la

visée commandée. C'EST CE DISPOSITIF DE MISE EN PROJET QUE NOUS CHERCHERONS A METTRE A JOUR.

Après avoir remis à leur place les méthodologies d'objectifs, utiles et indispensables à condition de ne pas s'en servir pour aplatir les apprentissages en les linéarisant : "les objectifs sont des points de passage obligés (donc il faut les établir et il faut les atteindre) mais en fait, ils ne présentent pas beaucoup d'intérêt par rapport à d'autres rouages à partir desquels ils sont constitués : en particulier les critères qualitatifs qui sont privilégiés, moyennant quoi, on ne peut faire l'économie de fixer des objectifs pour guider l'action, leur vertu est celle d'être atteints !" (BONNIOL, 1988b p.144), en utilisant "un processus plus cyclique que linéaire" (ALLAL, 1986), nous posons comme première supposition qu'une certaine pratique du dispositif pédagogique de mise en projet où l'enseignant est responsable de la tenue continue de l'évaluation formative, permettrait à l'élève de vivre la diversité du champ recouvert par l'enseignement du français en collège, en perspective avec les Objectifs Généraux assignés au Collège .

### 6.2.2. Vers un dispositif unique mais modulable :

C'est bien parce que la visée est identique de la première à la dernière année de Collège que nous ne différencions pas la structure du dispositif selon le niveau-classe. Le système, (l'organisation de la discipline) dans lequel on mettra l'élève est relativement indépendant de l'âge des acteurs, par exemple, et du contenu travaillé.

De la sixième à la quatrième un continuum est vécu qui prépare à la classe de troisième et son échéance normative du Brevet des collèges depuis que "Le rétablissement par J-P. Chevènement d'un Brevet de premier cycle en fin de troisième a entraîné un durcissement des exigences sélectives pour tous, tout au long du cursus" (LEGRAND, 1989, p.93). Adopter le même dispositif de la 6<sup>e</sup> à la fin de la 4<sup>e</sup> permet justement d'armer les élèves pour la sélection pendant trois ans, avant de les confronter progressivement avec les exigences de la fin de la 3<sup>e</sup>. D'un point de vue macro-structurel, les trois premières années seraient dans une focalisation formative, la dernière dans une priorité sommative. Il va sans dire que le formatif prépare au sommatif : il ne s'agit pas d'occuper les élèves à n'importe quoi pendant trois années sous prétexte que "plus tard ils seraient mis en demeure d'être mesurés, mieux cela vaudrait". Au contraire, plus le formatif est réussi, plus facilement se fera le passage au sommatif (BONNIOL, 1981).

Par ailleurs en ce qui concerne le point de vue cognitiviste et plus précisément piagétien (mais le Piaget première époque !) qui consiste à dire que les opérations formelles ne sont pas acquises avant 14 ans, ce qui voudrait rendre légitime que le dispositif de sixième soit différent de celui de quatrième, il nous semble là comme ailleurs, qu'on survalorise des stades figés indépendamment de l'apprentissage, comme si l'apprentissage n'était pas là justement pour embrayer les fameux stades. Que la mise en place du dispositif soit plus ou moins longue selon la maturité des élèves réels que l'enseignant découvre, est une évidence pédagogique pour laquelle on n'a pas besoin d'arguer des conceptions cognitivistes, mais que le rôle de l'enseignant de collège soit justement de faciliter l'entrée dans la pensée hypothético-déductive est non moins évident et ce n'est pas en bêtifiant avec les "chères têtes blondes" qu'on y arrive.

Sans être aussi radicalement affirmatif que l'école soviétique pour qui "la formation, chez les élèves, des procédés logiques indispensables à l'assimilation de tel ou tel objet est indépendante de leur âge et de leur éducation" (TALYZINA, 1980, p.27) en ce sens que "les recherches (...) ont prouvé de façon convaincante que l'apprentissage engendre le développement, qu'il l'accélère, qu'il prépare son avenir" (p.24) parce qu' "il est possible de faire assimiler des opérations logiques par des enfants d'âge préscolaire et des petites classes de l'école primaire, et d'éliminer chez eux ce qu'on appelle les phénomènes piagétiens", à savoir "un certain embarras dû au contenu

## Partie I

spécifique du matériel et d'autres défauts propres à la pensée d'enfants n'ayant reçu aucun enseignement " (PODGORETSKAÏA, dans TALYZINA, 1980, p. 123) ; nous pensons qu'entre dix et quatorze ans les possibilités d'accession à la pensée formelle sont ouvertes si l'apprentissage justement facilite leur expérience. N'oublions pas que nombre d'enfants arrivent au collège avec deux années de "retard scolaire" (douze ans), ce qui ne signifie pas pour nous qu'ils soient incapables d'accéder à la réflexivité, à la conscience de soi se faisant, de soi en train de faire, bien au contraire. La maturité des enfants arrivant en Collège aujourd'hui étonnerait plus d'un censeur resté sur l'image de sa propre entrée au Collège.

Nous avons donc contribué à mettre en place chez nos partenaires de recherche une pédagogie de l'alternance entre avoir un projet (un but, un programme) et être en projet (en recherche d'un projet encore meilleur). Entre ces deux pôles, il n'est qu'une question de gradations insensibles dont les formateurs/enseignants, partenaires de notre recherche, ont joué, avec des élèves dont certains restaient trois années sinon quatre (si un redoublement survenait) dans le même dispositif - ou presque, puisque les hypothèses de travail succédant aux bilans, l'actualisation du dispositif évoluait sans cesse.

En effet, il ne s'agit pas ici de mettre à jour le détail programmatique de la classe de français mais les principes organisateurs d'un "modèle" d'action, d'un "modèle pratique", qui sert aux agents à s'orienter dans l'action, c'est à dire leur permet, non seulement de prendre des décisions, mais aussi d'assumer les conflits et les situations complexes (d'alternatives impossibles) dans une praxis (IMBERT, 1985)." F. Imbert oppose justement praxis à pratique. Celle-ci, parce que devenue habituelle, ritualisée, si ce n'est professionnalisée, perd ses capacités instituant et créatrices au profit des "allant de soi", tandis que celle-là, dans la mesure où elle est effectivement conçue et représentée comme dialectique, conserve toute **sa disponibilité à reconnaître l'altération**" (le changement). "Une pratique tend, par exemple, de façon quasi-programmée à exclure le conflit, à le réduire ou à vouloir le maîtriser, alors qu'une praxis en ferait, éventuellement, une instance de changement" (ARDOINO & BERGER, 1989c, lexique p.220).

### 6.3. PROJETS D'ECRITURE :

Nous nous sommes intéressé, dès 1985, au secteur d'expression écrite en priorité, d'abord parce que c'était là que le manque de vision globale et de matériel était le plus criant. En effet deux discours contradictoires sont envoyés à l'enseignant : l'expression écrite est le secteur clef de voûte de la discipline et l'expression écrite ne s'enseigne pas.

#### 6.3.1. Grandeurs et misères des manuels :

Les manuels sont le lieu de ce discours paradoxal. Il existe très peu de matériel scolaire consacré à l'expression écrite. (Nous parlons ici du matériel publié par les grandes maisons d'édition scolaire et utilisé dans les collèges). L'enseignant dispose de manuels dits de littérature, (des recueils de textes à étudier), puis des manuels de grammaire, d'orthographe. On revient au livre unique (*Lettres vives*, Hachette : lectures-langue-expression, 1990 ; *espace livres*, Nathan lecture-rédaction-vocabulaire, 1985), sans doute pour alléger le poids du cartable.

Par ailleurs, la rédaction est l'occasion d'éditer des cahiers de "travaux pratiques" (*Réussir au collège, cahier de rédaction*, Hachette, 1984 ; *Nouveaux travaux pratiques de rédaction et de lecture expliquée*, Edition de l'école, 1990 ; *L'apprentissage de l'expression écrite*, Hatier, 1985). Dans ces ouvrages, soit l'expression écrite est un prolongement ou un aboutissement des apprentissages réalisés dans un autre secteur, soit c'est une pratique déconnectée du reste de la

discipline. Il n'existe pas de manuel qui partirait de l'expression écrite pour utiliser les autres secteurs de la discipline : "la rédaction" ne s'apprend pas, elle est la synthèse des autres apprentissages. Ce qui peut s'apprendre ce sont des techniques isolées : *la description, l'expression des sentiments* (Hachette, 1984).

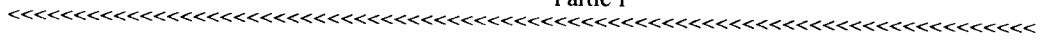
Notre point de départ ne fut pas qu'il fallait s'intéresser à la production de textes en classe parce que "les enfants ont des tas d'histoires à raconter", le problème n'est pas seulement "d'accueillir leur désir d'énonciation". Le problème n'est pas "comment les aider à expliciter les références, comment travailler avec eux la mise en texte pour la rendre lisible par d'autres. Car il s'agit d'un travail qui suppose à la fois l'intérêt de l'adulte pour la parole de l'enfant et l'acceptation par l'enfant de cette mise à distance de sa parole" (LE LOCH, 1986) ; d'abord parce que cette condescendance de l'adulte à l'enfant n'a jamais été dans nos cordes, et que cette parole jaillissante de l'enfant qu'on n'aurait qu'à travailler n'est pour nous qu'un mythe. En tous cas, au Collège la parole écrite "spontanée" est d'une telle pauvreté, d'une telle mièvrerie ... que nous avons développé une conception de l'école davantage tournée vers une mission d'égalisation des chances devant la sélection : armer pour réussir les tâches scolaires.

Epanouir l'élève, c'est d'abord lui faire réussir les tâches scolaires, ensuite c'est effectivement établir une relation d'aide. La relation d'aide est de l'ordre du stratégique, pas des objectifs à atteindre. Et nous pensons, ce faisant, parfaitement respecter la personnalité de l'élève. La parole à entendre accompagne l'apprentissage de la tâche, elle n'est pas ce qui permet de choisir la tâche. Il ne s'agit pas de "faire des choses vivantes" mais de faire, ce qu'on doit faire, avec le vivant de la relation élève-enseignant.

Mais ce point de départ fut vite dépassé à cause de la médiocrité des choses qu'on devrait faire. Quelles tâches travailler en Collège ? On a d'une part LES TACHES DU BREVET DES COLLEGES (Etude d'un texte = questions de langue et de compréhension et Rédaction d'un texte en réponse à un sujet au choix "d'imagination" (?) ou d'argumentation, sujet connecté sur le texte étudié), puis LES TACHES PREPARATOIRES AU LYCEE : le résumé, l'explication linéaire, le commentaire composé, réservées à la classe de troisième (*Réussir au collège*, 3°, Hachette, 1984) et d'autre part des EXERCICES SUR DES TECHNIQUES isolées, énumérées dans une vision programmatique : *le dialogue, l'expression de la colère (le mot péjoratif, l'antiphrase ironique), styles direct, indirect, indirect libre, métaphore, hyperbole et litote.* (Hatier 4°, 1985).

Déduire de ces tâches institutionnelles un programme d'apprentissage de l'écrit dans des dispositifs de mise en projet ne va pas de soi : les tâches du Brevet, sommatives, indiquent les maîtrises que le collège doit faire acquérir, elles contiennent les apprentissages à monter dans les classes antérieures, il ne suffit pas de donner à faire ces tâches depuis la sixième, même en graduant les difficultés, pour asseoir les apprentissages qu'elles requièrent. Les tâches préparatoires au lycée aussi comportent des apprentissages que le collège doit assurer, il ne suffit pas là non plus de faire faire des commentaires composés, plus important est que les outils pour faire un commentaire soient en voie d'acquisition. Enfin, les exercices techniques, qui susciteraient des rejets s'ils étaient imposés, devaient être introduits à l'intérieur d'une tâche où ces techniques seraient nécessaires, ce qui favoriserait l'adhésion de l'élève .

Il faudra donc choisir des tâches porteuses d'apprentissages que l'élève pourrait réinvestir dans les tâches du Brevet, dans les tâches de la classe de seconde, et qui donneraient un statut d'outils nécessaires aux techniques. Il fallait donc conduire un travail didactique : aller chercher des référents qui donneraient lieu à des outils et des idées de tâches ailleurs que dans ces manuels.



### 6.3.2. Lire/Ecrire des textes :

Le passage entre la lecture et l'exercice d'écriture relève de l'escamotage, dans la plupart des manuels : ainsi après l'analyse guidée par des questions d'un extrait des *Trois mousquetaires*, sous la rubrique *écriture* on trouve : *imaginez une suite à ce texte (un seul paragraphe)*. (Hachette, 1990, p.83). Mais comment écrit-on une suite de texte ?

Ou bien le texte lu sert d'exemple, voire de modèle (*Voici deux exemples d'évocation* : *Septembre* de Jean Richepin et *Le marché de Samain*, Hachette 6°-5°, 1984 p.17) ou *"Faites la même chose avec cet autre texte"* (Hachette, 1990 p.73) : on est dans la logique de l'application par imitation.

Ou bien ce passage se fait par le relais de fiches-techniques, où sont données les définitions d'éléments d'analyse entrecoupées de questions renvoyant à des textes et qui permettent à l'élève *d'appliquer* ce qu'on vient de lui dire, en fait à l'enseignant de *vérifier* si ce qui a été dit est compris (*Au plaisir des mots*, Hachette, 1981). Mais que devra faire l'élève de ces savoirs ? Les utiliser : le passage de l'analyse à la production est supposé automatique. Même quand on donne des outils à l'élève on ne se pose jamais la question des actions à leur faire subir en fonction du sujet imposé.

Nous nous sommes alors tourné vers une certaine sémiotique qui "à l'encontre d'une conception traditionnelle de la lecture et de l'écriture selon laquelle lire consisterait à dévoiler la "vérité" d'un texte, tandis qu'écrire reviendrait, pour un "auteur", à "exprimer" des vérités ou sa propre vérité, la sémiotique moderne considère que lecture et écriture constituent deux processus, ou deux actes complémentaires de construction d'un sens perpétuellement inachevé dans une histoire où "scripteur" et "lecteur" se trouvent successivement ou simultanément impliqués. (...) Dans une telle perspective, la didactique de l'écrit équivaut à un développement de capacités d'action spécifiques. Celles-ci ont trait à l'acte d'écriture, par définition même. Mais elles concernent au moins autant l'acte de lecture, ou, si l'on veut, cette "lecture-écriture" dont, après Henri Meschonnic (*Pour la poétique*, 1970), Jean-Pierre Goldenstein fait le fondement de toute pédagogie de la littérature (*Pour une lecture-écriture, Littérature et pédagogie*, 1985)" (BRIOLET, 1987).

### 6.3.3. Le contrat de production :

Il s'agit pour nous de passer de l'exercice de rédaction à la production de textes. Pour cela il faut d'abord assumer les conditions particulières, artificielles, de l'écriture à l'école : "les choses se compliquent avec la production d'écrits visant à l'apprentissage de l'écrit : on ne communique pas d'ordinaire pour montrer que l'on sait communiquer" (HALTE, 1987 p. 36). Il faut trouver à articuler les situations de production et les situations d'apprentissage, "il s'agit de passer d'une pédagogie à orientation transmissive et normative, à une pédagogie de type agentif et appropriatif" (HALTE, 1985).

Pour cela, nous avons en premier lieu posé les termes d'un **contrat de production** où il est clairement annoncé que l'on vise la fabrication de produits surdéterminés par la situation scolaire, de produits "fictionnels" : "La notion "d'énonciation sérieuse" permet d'opposer les écrits fictionnels et les écrits que l'on pourrait qualifier de "sincères". Cela dit, l'énonciation non sérieuse peut être pratiquée sérieusement" (HALTE, 1987, p.40) . "La solution consiste à prendre acte des déterminants du lieu social qu'est l'école, c'est-à-dire concrètement à abandonner la production de fictions d'écrits au profit de **la production d'écrits de fiction déterminés par les conditions "objectives" de production que peut fournir l'école**. Il ne s'agit donc pas de viser le texte "vrai", "authentique" (le "vrai" roman, la "vraie" lettre, le "vrai" document...) selon les