

Cahier n°6

Michel VIAL

Classer les tâches :

un *complexe* entre didactique et évaluation**I. Le choix des travaux que le formé devra réaliser****1. Une compétence mésestimée**

S'il est admis à peu près par tous que la formation est cet espace-temps spécifique où on se construit par les actions qu'on y conduit, il reste que la nécessité est loin d'être reconnue de concevoir ces actions comme des tâches relevant d'une logique d'organisation des contenus, d'une logique qu'il serait souhaitable que le réalisateur et l'électeur de la tâche cherchent à connaître.

Le choix des tâches est une compétence du formateur qu'on présente soit comme une activité didactique simple et facile, ne dépendant que de la maîtrise des savoirs à enseigner, soit au contraire comme une activité d'expert disciplinaire, de didacticien hautement spécialisé. On ne reconnaît pas toujours, en revanche, les risques que cette activité fait encourir à la détermination des objectifs d'apprentissage et à leur ordonnancement et donc à la formation ou à l'apprentissage que le formé, l'élève par exemple, va devoir réaliser.

Les enjeux sont pourtant de taille : on pourrait dire que bien des avatars de l'évaluation formative y trouvent leur origine. Bien des situations, ici et là dénoncées ou avouées, ne sont vécues - douloureusement- comme des impasses ¹ qu'à cause, d'abord, de l'absence d'analyse

¹ Bain, 1988

du poste de travail du réalisateur des tâches.

La dimension didactique de l'analyse des tâches est souvent occultée par les spécialistes de l'évaluation. Au delà de la défense d'un territoire, ce qui se joue là, je crois, est la difficile *formalisation des rapports entre Didactique et Evaluation*. La didactique tend à s'annexer l'évaluation, l'évaluation à mésestimer la didactique, ou bien on essaie de les lier comme si aucun problème n'existait, comme dans une alliance de mots contraires ("cette obscure clarté"...") donnée comme naturelle, ou encore on affirme que l'évaluation doit être intégrée dans la didactique : si on admet que se former c'est agir, on ne conçoit pas encore comme un des ressorts de la formation d'avoir à s'interroger sur l'articulation entre l'agir et le fabriquer².

2. Dans le modèle systémique de l'évaluation

Bien des dispositifs publiés ne sont pas communicables, ni évaluables parce que les tâches y sont passées sous silence au profit des notions pourtant si floues de "capacité" ou de "compétence"³. L'hypothèse de départ est ici que la tâche est un des éléments de base d'un dispositif de formation. L'organisation d'un enseignement et plus généralement, d'une *formation didactique* (ayant des contenus à transmettre, quelle que soit la discipline à laquelle on les rattache) serait indissociable de cette entrée dans la discipline par la tâche.

L'évaluation des tâches fait partie du modèle de l'évaluation systémique, auprès des courants de *l'évaluation formatrice* et de *l'évaluation-régulation*⁴.

En lien avec la psychologie du travail, l'ergonomie et le courant de la psychologie cognitive sur le traitement de l'information symbolique⁵, on évalue les situations dites de "résolution de problème", des tâches dites complexes, comme des postes de travail : depuis la place fonctionnelle du réalisateur de la tâche et non plus du concepteur de la situation-machine, comme on le concevait dans *l'évaluation cybernétique*⁶.

Pour comprendre ce qui se passe, on doit savoir ce que le sujet effectue puisqu'il est un opérateur : il fait des opérations sur un matériau, sur des supports ; il effectue des gestes sur des contenus didactiques. Le savoir est utile à la production, il doit être évalué pour devenir opératoire.

Évaluer signifie ici verbaliser les procédures déclarées nécessaires pour effectuer la tâche. Nécessaires, c'est-à-dire privilégiées dans la négociation entre formateur et formé. L'évaluation en général commence avec la communication d'une *hiérarchie* (et pas d'un simple choix qui rejeterait l'alentour et conduirait à un "jugement", mais *une mise en relief* d'éléments parmi d'autres). Le travail de l'évaluation des tâches consiste à construire des éléments référentiels aux acteurs engagés dans la situation de production pour qu'ils puissent s'entendre sur l'activité à conduire. La notion de critères de réalisation est ajoutée à celle de critère de réussite de la Pensée Par Objectifs : la correspondance entre ces deux sortes de critères est le moyen de la régulation de l'activité du réalisateur de la tâche. La notion de tâche tend à faire prendre le point de vue du formé.

Les critères de la tâche sont considérés comme des processeurs, ils ne sont pas dans

² Imbert, 1985

³ de capacités et de capétences selon le (bon) mot d'Odile Thuilier

⁴ Les modèles de l'évaluation, De Boeck, 1997

⁵ Vermersch, P., 1986, p 47/50 - Richard, J-F, Bonnet, C., Ghiglione, R. et coll, 1990

⁶ Allal, 1979

une linéarité qui induirait un ordre de traitement. La tâche se conduit non par étapes mais par phases. Dans une phase, un des procédés de fabrication (par exemple l'analyse) devient le système de pilotage qui gouverne les autres éléments (la prévision, l'analyse, la synthèse, le contrôle). L'activité de fabrication du produit est ainsi perçue comme un système qui se pilote. Le dispositif devient alors l'usage préconisé ou la mise en actes de tâches. Le dispositif est l'agencement des tâches dans des séquences, dans un temps séquentiel. Construire un dispositif sans avoir analysé les gestes, les actes que les tâches requièrent, semble une gageure.

C'est la dimension systémique qui n'est pas facilement discernable. L'évaluation systémique a le plus grand mal à ne pas se référer uniquement au modèle cybernétique. Qu'on cherche à mettre en système les éléments du savoir et le réalisateur, et donc qu'on donne priorité aux interrelations entre les opérations à conduire pour fabriquer les produits, peut parfaitement cohabiter avec une vision mécanique du sujet conçu comme machine à traiter de l'information. Donner la priorité aux critères sur les objectifs n'est pas chose aisée pour ceux chez qui la volonté de contrôle de l'Autre est légitime, voire indispensable pour que l'Institution fonctionne. Alors les détracteurs ne voient dans l'évaluation des tâches qu'un émiettement en micro-objectifs, une rationalisation techniciste de l'acte de production⁷. Même si le formateur voit des critères pour agir rien ne l'assure, en effet, que le formé voit autre chose que des objectifs à atteindre : le réalisateur du produit attendu peut, y compris sans le vouloir, se "mettre sous prescription", agissant les critères comme des surnormes⁸.

L'évaluateur, figure du spéléologue, explore les tâches (Voyage au centre de la didactique). Il est surtout celui qui dissèque, qui ouvre les tâches pour comprendre comment ça fonctionne ou bien, il radiographie. Il y a ici cette volonté de démonter et remonter la chose pour savoir (le mécano), comme dans la pédagogie par objectifs dont l'évaluation des tâches, parce qu'elle se focalise trop souvent sur les tâches d'examens, risque de n'être qu'un envers⁹.

Techniciste, situé dans le fabriquer plus que dans l'Agir¹⁰ pourtant affiché, l'évaluateur risque de perdre de vue l'essentiel : que la tâche réalisée par quelqu'un engage autre chose que des compétences et des opérations mais qu'il y faut du désir et du plaisir, afin que la personne puisse construire ou convoquer du sens. Enfin, les tâches étudiées sont à l'évidence d'abord des tâches procédurales, et souvent des tâches d'examens, la personne et ses processus n'y sont pas autant investies que dans d'autres tâches dont on attend toujours qu'elles soient évaluées, celles qu'on a l'habitude de nommer «tâches de créativité », par exemple.

3. Vers une didactique comparée

Pour analyser sa discipline, un enseignant de Français ou un formateur d'adultes se rattachant à cette discipline, hésite entre deux entrées contradictoires : ou bien il pose le postulat que les notions disciplinaires (appelées, rapidement, "concepts") sont la finalité de son enseignement¹¹ et il se donne comme mission d'aider à les construire et à les développer -- les tâches (exercices, devoirs) ne sont alors que des moyens pour y parvenir. Ou bien ce formateur

⁷ Ropé, 1990

⁸ Abrecht, 1991

⁹ Hadji, 1989

¹⁰ Imbert, 1990

¹¹ appliquant alors la didactique des sciences sur la didactique du français cf. Astolfi, J-P. & Develay, 1989

 Les Cahiers de l'année 1996

pose le postulat contraire : la tâche est l'élément de base du dispositif d'apprentissage, les notions ne sont alors que des savoirs-outils pour les effectuer¹². Il va en découler deux types d'organisations d'un enseignement et plus généralement, d'une "formation didactique" : l'une centrée sur les contenus, l'autre centrée sur les procédures d'exploitation de ces contenus.

Ces deux conceptions de l'analyse didactique entérinent le partage entre les disciplines relevant des Sciences et Techniques et celle relevant des Arts et Belles Lettres¹³ mais les deux sont impliquées dans l'enseignement du Français : le point de vue conceptuel règne en Langue, le point de vue procédural en apprentissage de la Lecture-écriture. Et parce qu'il faut bien devenir gestionnaire et vérificateur, le premier aboutit souvent à un enseignement de la mémorisation-restitution (les savoir-redire), le second à un enseignement technique (des savoir-faire).

Après avoir ergoté pour promouvoir l'excellence de l'une ou l'autre de ces deux entrées en didactique, le temps semble venu aujourd'hui de les mettre en dialectique : de proposer une *didactique opératoire*, de l'articulation entre ces deux types d'organisation. Articulation, voire conjugaison, pour laquelle les enseignants et les formateurs ont besoin de se donner des repères plus que de recevoir des diktats¹⁴. C'est dans ce cadre que ce texte veut s'inscrire, à partir de l'analyse didactique de l'enseignement du Français, dans une perspective de "didactique comparée", qui voudrait explorer les a priori des didactiques spécifiques sans être normative, en posant le problème des appareils didactiques spécifiques aux disciplines du point de vue de leurs utilisateurs (enseignant et élèves - formateurs et formés) et dans le but d'étudier ce qui pourrait être commun et différent. Le cadre proposé ici, et donné à discussion, ne vise donc pas, malgré la généralité du discours, à une extension ipso facto à toutes les disciplines. Il s'agit davantage d'un référent possible d'où divers référentiels pourraient découler, interprétables selon les contraintes d'exercice et les options de chacun.

Car il faut se garder de généraliser les résultats de l'analyse de la didactique du français. Mais en attendant des travaux en didactique comparée¹⁵ qui permettraient d'en savoir davantage sur l'utilité d'un appareillage analytique commun à toutes les didactiques, ou transversal, dans le but de comprendre comment d'autres didactiques fonctionnent ; on peut oser penser que la classification qui va être ici proposée peut être de quelque utilité ailleurs¹⁶.

En premier lieu, dans une logique d'information et d'acquisition, selon un modèle franchement cybernétique¹⁷, sera développée l'idée que l'analyse de la tâche permet de dévoiler le référent didactique du formateur et de construire le référentiel d'apprentissage. Pour ce faire, le concepteur de la tâche comme son réalisateur doivent pouvoir mettre en perspective les tâches avec les objectifs de la formation et donc distinguer les conditions de réalisation des conditions de validation, distinguer le circonstanciel du transférable.

¹² Nunziati, G. , 1990

¹³ cf Cahier n°4 *Les lexies, confusions et idées toutes faites sur la didactique du français*

¹⁴ didactiques, bien sûr

¹⁵ Martinand, 1994

¹⁶ Gonnet & Corriol, 1994, l'ont utilisée pour la Technologie

¹⁷ car quoi qu'on en dise, tous les modèles sont convocables pour rendre intelligibles les situations d'éducation

Ensuite, il sera proposé une classification des tâches (notionnelles et procédurales) selon leurs fonctions dans le dispositif.

Enfin, considérer les tâches de créativité comme des tâches processuelles, selon un modèle cette fois systémique, suppose de passer à une logique d'accompagnement à la parole professionnelle de l'Autre, ce qui permettra de tracer quelques pistes pour, dans une pensée du complexe, articuler l'ensemble de ces types de tâches dans une même formation.

II. Par l'analyse de la tâche, dévoiler son référent didactique et le donner à acquérir

Il est nécessaire d'abord de définir ce terme de "tâche" aujourd'hui largement répandu ainsi que ceux d'analyse de la tâche ou d'analyse de l'activité qui prêtent à confusion.

1. Tâche et activité :

Il paraît utile de distinguer la tâche de l'activité, ce qui permet d'éviter l'emploi du mot tâche pour désigner ces deux réalités :

La tâche c'est :

- "l'objectif assigné au sujet, ce qu'il doit réaliser" ¹⁸, c'est ce que j'appellerai "l'objectif de tâche" : son titre, qui peut désigner une classe de problèmes à résoudre : "Réduire un texte" ou un sous-ensemble d'une classe : "Réduire un texte narratif".

Leplat et Pailhous y ajoutent :

- "les instructions ou consignes (définissant les objectifs mais aussi éventuellement certaines modalités de fonctionnement)", qu'on appellera "conditions de réalisation de la tâche".

- et le "dispositif-support" (ensemble organisé des objets à prendre en considération : "les principes de construction, les règles de fonctionnement, le programme de fonctionnement"), En évaluation formatrice cela correspond à l'ensemble des "critères de réalisation mis en correspondance avec les critères de réussite", les procédures consignées sur la carte d'étude référentielle, (référentiel provisoire, réglable, pour aider à l'effectuation de la tâche) laquelle carte résulte de l'analyse didactique de la tâche (on y privilégie la logique interne des contenus disciplinaires, la focalisation didactique).

De plus, le terme de tâche désigne globalement ce que doit faire un individu pour répondre à un problème qui lui est posé ¹⁹. C'est donc *l'activité* que le sujet doit développer pour atteindre l'objectif de tâche, tout ce qu'il fait pour résoudre le problème, toute l'activité déployée pour fabriquer un produit, c'est la vision cognitiviste de la tâche.

On a donc deux types d'analyse possibles :

-1 *"l'analyse de la tâche"*, c'est "décrire les conditions à prendre en compte pour l'exécution de l'action, c'est-à-dire des conditions qu'il est nécessaire que le sujet ait intériorisées pour réussir cette action" ²⁰.

-2 *l'analyse de l'activité du sujet* : ce qu'il fait effectivement pour réaliser la tâche . On

¹⁸ Leplat & Pailhous, 1977

¹⁹ Leplat & Hoc, 1983

²⁰ Leplat & Pailhous, 1977

a distingué "la tâche prescrite" qui est assignée au sujet et la "tâche effective" ²¹ ou "la tâche de l'expert" et "la tâche réelle de l'opérateur" ²² : la tâche est le lieu de l'activité.

En principe, la configuration de la tâche détermine l'activité, aussi les psychologues insistent-ils sur l'analyse structurelle de la tâche qui, pour eux, a d'abord été un préalable à l'interprétation des conduites effectives. Il s'agissait, en fait, de mettre à jour un patron de l'activité pour comparer ensuite à cet algorithme d'expert ce que fait le sujet et interpréter l'algorithme effectif : "Pour savoir ce que le sujet apprend, des connaissances préliminaires importantes peuvent être obtenues par l'analyse de la structure de la tâche elle-même en vue de déterminer les différentes manières de l'exécuter" ²³. Leur problème a été ainsi de savoir comment comparer le patron de l'activité et l'activité réelle ²⁴, sachant que le danger est d'"identifier subrepticement un modèle de la tâche à celui de l'activité" ²⁵.

Puis l'introduction des écrits de Galpérine ²⁶ a permis de différencier la description de la tâche "aux fins d'analyse de l'activité de résolution" de "la description de la tâche aux fins d'orientation de l'activité" ²⁷. On a alors posé le problème du degré de guidage à conduire pour faciliter l'orientation du sujet : "d'un côté l'absence de guidage entraîne la formation d'actions diverses mais inadéquates à la réussite de la tâche (...) d'un autre côté un guidage fort sur une variété de tâches spécifiques (appartenant à la classe de problèmes qu'on veut que le sujet résolve) conduit à la formation d'actions diverses elles aussi. (...) La base d'orientation doit être élaborée sur les règles de construction et de fonctionnement pour conserver l'aspect générateur de solutions qu'elles impliquent" ²⁸.

Or, c'est bien dans cette dernière voie, d'orientation dans l'activité par le réalisateur lui-même, dans l'apprentissage de la maîtrise des procédures de fabrication du produit, que sera ici situé le repérage des actions à conduire pour effectuer les tâches et pas dans l'analyse du fonctionnement d'un sujet psychologique et/ou épistémique.

2. Pour aider à s'orienter

En effet, il s'agit, dans le contexte de la formation d'adultes ou d'enfants, d'évaluer les tâches qui leur sont demandées pour *favoriser l'orientation du producteur dans l'ensemble des savoirs à mettre en jeu quand il réalise ces tâches*.

L'option prise est donc de conduire des évaluations de tâches pendant la formation (et d'éviter ainsi l'extrême pauvreté du guidage qui se fait d'ordinaire) mais cette évaluation ²⁹ devra être conduite de telle manière qu'on n'aboutisse pas à l'exhibition exemplaire d'un algorithme rigide, unique qui fournirait un guidage trop serré. Ce guidage serait d'une part contradictoire avec l'établissement de cette base de représentations (sur le but, les moyens d'y

²¹ Leplat & Hoc, 1983

²² Vermersch, 1979

²³ Simon, 1975

²⁴ Leplat & Pailhous, 1973

²⁵ Leplat & Pailhous, 1977

²⁶ in Talyzina, 1980

²⁷ Leplat & Pailhous, 1977, p. 154

²⁸ Leplat & Pailhous, 1977, p. 155

²⁹ et c'est une des raisons pour ne pas parler d'analyse

Les Cahiers de l'année 1996

parvenir et les conditions) qui permettra au réalisateur de se guider³⁰. D'autre part, ce guidage deviendrait arbitraire lorsqu'il s'agit de traiter des tâches comportant un nombre élevé de procédures. Le nombre de procédures à mettre en oeuvre est une première variable pour classer les tâches ; on distingue tâche simple et tâche complexe.

voir tableau

Par l'évaluation des tâches, il s'agit de proposer, de faire émerger des repères pour le réalisateur de la tâche, pour qu'il construise sa démarche et non d'imposer/exposer un ensemble de règles d'actions dans un guide, une notice de montage à suivre, ce qui pourrait être efficace pour une tâche simple. L'évaluation dans la "logique formative"³¹ implique donc, entre autres, la mise à la disposition de l'élève par exemple, des repères nécessaires pour qu'il contrôle lui-même la stratégie qu'il met en oeuvre. L'évaluation de la tâche faite avec le formé devient le moyen essentiel de mettre en place l'auto-contrôle des stratégies de fabrication, non par établissement d'un algorithme de résolution du problème -la tâche n'est pas toujours un problème à résoudre, (la recherche de la bonne solution en didactique du français est fort rare) : "Il est important de savoir que l'orientation utilisée n'est qu'une des orientations possibles"³². Cet auto-contrôle des stratégies de réalisation du produit désigné commence par l'explicitation du référent didactique, matrice des apprentissages notionnels attendus³³.

Le rôle de ces points de passages dans les procédures qu'on nomme lorsqu'on fait l'évaluation de la tâche, "les critères de réalisation"³⁴, est de mettre à jour le référent didactique. Leur fonction, puisqu'ils sont des repères, est de favoriser l'orientation du réalisateur de la tâche pour qu'il adapte ses actions au produit attendu : en ce sens ce sont bien des

³⁰ Amigues, 1982

³¹ Bonniol, 1986

³² Leplat & Pailhous, 1977, p. 158

³³ conception de l'évaluation formative

³⁴ Vial, 1987, Bonniol & Genthon, 1989

"critères stratégiques " ³⁵, des indicateurs sur les procédures identifiées pour gérer la fabrication le produit.

Il faut dire qu'en Français les référents didactiques sont nombreux et divers. En effet, les modèles, issus des écoles d'analyse du fait littéraire, que les enseignants utilisent pour élire et instrumenter les objets d'enseignement, sont en si grand nombre que chacun d'entre eux les amalgame à sa façon et les hiérarchise différemment. Rivara ³⁶ a listé les modèles possibles pour traiter des seuls textes narratifs. Elle relève un nombre impressionnant d'outils d'analyse. L'enseignant, par exemple, doit faire un travail de synthèse et de hiérarchisation de ces écoles d'interprétation du fait littéraire en fonction du niveau auquel il s'adresse : il doit bâtir le référentiel des classes dont il a la charge. Ce travail didactique 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 fini de réviser sa didactique et de se l'approprier. Ou'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 ³⁷ : le référent didactique personnel en est une composante, ce qui n'est pas le cas dans d'autres disciplines où le référent est imposé sous forme d'un référentiel unique, institutionnel. Le Français est une discipline multiréférencée, ce qui est source de conflits sans doute, de désordre, mais aussi et en même temps de variété, de richesse.

C'est pourquoi, faisant faire l'évaluation de la tâche aux formés, le formateur permet de dévoiler/désigner les outils didactiques ³⁸, le programme d'apprentissage ³⁹ et donc le référent didactique ⁴⁰ d'où vont se dériver les acquisitions voulues ⁴¹

III. Mettre en perspective la tâche

1. Pour faciliter les transferts d'acquisitions

Ce qui rend légitime une vision technique, dans laquelle s'inscrit délibérément cette première partie du texte, une conception d'ingénierie de la situation éducative (réduite à une situation d'acquisition appelée apprentissage), est bien la prise du transfert comme signe de la plasticité de l'individu ⁴², en accord avec les objectifs globaux de l'Institution Education Nationale (notamment celui d'autonomie, de responsabilisation de l'élève), ce qui permet

³⁵ Bonniol, 1984

³⁶ 1987

³⁷ cf. Romian, 1979

³⁸ le schéma narratif est un outil didactique

³⁹ l'exercice des critères de réalisation du produit est le programme

⁴⁰ l'analyse structurale des récits serait ici le référent didactique

⁴¹ la maîtrise de la cohérence du récit, par exemple ou du système des temps verbaux, tout ceci (notes 38 à 41) dans la tâche "écrire un conte de style merveilleux", par exemple

⁴² Vial, 1987

d'assumer la critique de rentabilité, d'efficacité, de vision gestionnaire faite à cette logique d'instruction.

2. Se repérer dans les "consignes"

Dans le langage pédagogique, le terme vague de "consignes" recouvre indifféremment le sujet donné, les indications pratiques de présentation du devoir à rendre, pour réaliser le produit. Dans cet ensemble de "conseils pratiques", il semble important que le réalisateur distingue ce qui est de l'ordre des procédures de la tâche qu'il effectue, qu'il ne les confonde pas avec ce qui relève des *conditions* et des *contraintes* conjoncturelles que le formateur peut se permettre d'ajouter à la tâche.

Il est primordial que le réalisateur de la tâche ne confonde pas les procédures qui pourront devenir objets de transferts ⁴³, avec les conditions de réalisation ni avec les consignes et les contraintes davantage liées aux circonstances. Trop de "grilles de critères" les amalgament ⁴⁴.

Ceci conduit à distinguer :

-une logique propre à la tâche, une logique "interne", d'ordre didactique (les procédures de la tâche)

-sur laquelle le formateur peut greffer des paramètres supplémentaires : les conditions de réalisation du produit qui constituent alors une logique pédagogique, "externe" à la tâche.

3. Pouvoir isoler la logique de la tâche :

On distinguera *deux sortes de conditions de réalisation* :

1. D'abord les consignes :

C'est-à-dire, les relations entre les secteurs de la discipline, relations nécessaires pour réaliser le produit

En effet, les secteurs d'activités constituent par addition, la discipline. A ce titre, la discipline Français est constituée de trois secteurs d'activité : la communication écrite, la communication orale et la communication méta-linguistique ; l'oral, l'écrit, la langue.

La communication écrite englobe toutes les actions didactiques pour appréhender l'écriture. 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..." ⁴⁵.

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

⁴³ Genthon, 1987 - 1990 - Vial, 1991

⁴⁴ cf; Serguy, Storti, Monier, 1987

⁴⁵ Commission permanente de réflexion sur l'enseignement du français, direction des collèges, 1985

Les Cahiers de l'année 1996

L'étude de la langue (la communication méta-linguistique, appelée "étude réfléchie de la langue", ce qui consiste à parler ou écrire sur la langue). Les tâches y 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 que la notion de "décloisonnement en Français" peut le faire concevoir comme un détour théorique utile pour mieux maîtriser les deux précédents secteurs d'activité de la discipline.

Une des caractéristiques de la discipline Français est peut-être dans le fait que les produits demandés nécessitent une mise en liens de ces secteurs d'activités, rares sont les tâches qui ne mettraient en jeu qu'un seul secteur (on parle alors "d'exercices").

Le réinvestissement préconisé par les textes officiels consiste à réutiliser, dans un secteur de la discipline, un savoir appris dans un autre secteur, par exemple une notion grammaticale apprise dans le secteur Langue sera retrouvée en discours dans le secteur expression écrite où elle sera actualisée, soit dans un texte donné à analyser et on demandera à l'élève, par exemple, d'y repérer cette notion ; soit dans le texte à produire qu'on travaille à ce moment-là, dans lequel on demandera (dans les conditions externes) à l'élève d'employer cette notion.

Le problème pour le formateur est de passer, y compris sans le vouloir, de la demande des réinvestissements, à l'imposition de ces réinvestissements. Dans ce cas, le réinvestissement n'est plus qu'un système de vérification des acquisitions au lieu d'être un entraînement à l'acquisition.

En effet, le réinvestissement d'acquis d'un secteur sur un autre pose le problème didactique du rôle joué par ce réinvestissement dans le dispositif d'apprentissage, rôle déterminé par le mode de construction des situations de réinvestissement. Le procédé de réinvestissement peut devenir un piège pour le réalisateur du produit, quand on lui fait jouer le rôle d'un instrument de contrôle de l'acquisition : on testera la compréhension de la notion par son emploi, comme si la leçon en méta-langue avait armé ipso facto l'élève pour l'actualisation de cette notion, sans s'assurer que le savoir est devenu opératoire et sans permettre au formé de tester l'opérationnalisation de ce qui a été exposé de façon abstraite, en soi et pour soi, en langue. Une chose est d'avoir compris le système des temps du récit, une autre est de contrôler, dans un texte qu'on produit, son emploi. Encore faut-il s'entraîner à utiliser les notions apprises. Ce qui est donné comme une simple consigne peut alors tant compliquer la réalisation qu'on ne sait plus ce qu'on évalue dans le produit. Dans nombre de dispositifs, la phase d'entraînement est ainsi sautée, comme si elle était inutile : on a fait la leçon donc on doit savoir employer.

De plus, le réinvestissement est à distinguer de ce qui est parfois appelé l'approfondissement : une leçon étant faite, on demande dans certains manuels en prolongement d'utiliser les notions apprises dans un exercice dont les procédures non apprises mais sensées connues, sont suggérées sous forme de consignes vagues : exemple après une leçon sur "l'emploi des temps simples du verbe à l'indicatif" on donne comme "exercice" : "Dans une lettre à un(e) camarade, vous prévoyez ce que vous ferez pendant les prochaines vacances. Rédigez au futur ". Il est bien entendu que l'élève sait "faire une lettre" ? ⁴⁶. L'élève a d'autant plus de mal à faire preuve de sa compréhension des notions qu'il ne sait pas comment construire le produit demandé dans lequel on lui demande d'utiliser les notions. De là à créer la confusion qui consiste à faire croire que toute lettre doit s'écrire au futur, il n'y a qu'un pas que beaucoup de

⁴⁶ Grammaire française 6°, NATHAN, 1990 p.147

manuel franchissent ! Notamment quand on fait, en prolongement, écrire un texte dans lequel on oblige à employer le schéma quinaire, ce qui laisse supposer que tout texte doit comporter le dit schéma : le formé sera porté à croire qu'il suffit d'utiliser les cinq forces pour faire un texte narratif et qu'un texte comme la nouvelle qui souvent bouleverse l'ordre des forces n'est donc pas un bon texte narratif : on perturbe l'apprentissage des genres et des styles de récits en imposant l'emploi d'un outil pour l'intrigue, qu'on est en train de découvrir. Ces situations de "contre-transfert d'apprentissage" ne sont pas rares, les "exercices d'approfondissement" confondus avec le réinvestissement en sont l'occasion. La distinction entre conditions internes et externes à la logique de la tâche peut permettre d'éviter ce piège didactique. Le réinvestissement, désigné dans les consignes et les contraintes ajoutées à la tâche d'apprentissage, peut alors être exigé ou négocié.

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

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

Le décloisonnement enfin permet la réalisation de cycles didactiques ⁴⁷ où sont favorisées "les convergences entre les diverses tâches". La mise en circulation de cycles didactiques permet d'articuler les secteurs de la discipline : une tâche d'écriture nécessitant pour être réalisée de passer, par exemple, par des tâches de lecture ⁴⁸.

Il est donc nécessaire de spécifier au formé certaines connections car un même enseignant, par exemple, peut ne pas répéter les mêmes consignes : il peut, par exemple, connecter la tâche de production écrite avec le secteur d'étude de la langue, ou pas. Il peut, à certains moments, pour alléger la tâche, ne pas faire entrer dans la correction du produit la maîtrise de l'orthographe... ⁴⁹ ou connecter Langue et Ecriture, par exemple : que dans ce texte soit contrôlée la correction de tel ou tel objectif de grammaire ou d'orthographe appartenant au programme de cette classe ou de cet élève.

⁴⁷ Brassart & Delcambre, 1988 - Vial, 1991

⁴⁸ Vial, 1987

⁴⁹ en vertu de la notion de "surcharge cognitive", Cf Garcia-Debanc, 1990

Les Cahiers de l'année 1996

2 Ensuite, les contraintes :

Entrent dans les conditions de réalisation externes à la logique de la tâche, des contraintes : une condition supplémentaire introduite par l'enseignant, par exemple, sans que la logique de la tâche l'y oblige, pour d'autres raisons :

- les critères sur la présentation du produit

par exemple : pour les devoirs écrits : sauter des lignes ou non, à l'encre ou non, le nombre de lignes ou de pages etc...)

- la durée du travail, si celui-ci est fait en classe,

- les modalités pédagogiques (seul ou en groupe), les aides permises (dictionnaire, documents)

- et le statut du support (texte ou image, repris ou nouveau).

Ces conditions peuvent varier sur le même objectif de tâche (faire le résumé d'un texte narratif en deux heures ou à la maison, c'est toujours travailler le résumé), elles sont donc bien externes à la logique didactique de la tâche.

4. L'analyse didactique et l'évaluation des tâches

On a donc pour conduire une *analyse didactique* en Français :

- dans un acte pédagogique : une séquence, un cycle, un dispositif, un "projet pédagogique" qui indique un ensemble choisi de produits sélectionnés en fonction, et d'une tradition de la discipline, et des exigences des examens ou d'une politique d'innovation du formateur,

- l'élève ou le formé doit faire un travail, c'est-à-dire effectuer une tâche, fabriquer un produit ; il doit réaliser le produit : opérer, faire des actions didactiques sur des notions et des outils disciplinaires, à l'aide de critères de réalisation. Il doit conduire, gérer, contrôler des procédures, pour en arriver à un résultat, un produit écrit, oral ou gestuel répondant aux critères de réussite.

Pour s'orienter dans cette situation, le formé dispose d'ordinaire du "sujet" du devoir et, dans le meilleur des cas, des "conseils", *L'évaluation des tâches* permet d'enrichir ces données, d'exhiber les enchevêtrements des paramètres à prendre en compte, d'apprendre à les distinguer pour favoriser l'orientation du réalisateur, c'est le rôle de l'outil carte d'étude référentielle.

La carte travaille sur une classe de tâches indiquée par *le titre ou objectif de la tâche* (exemple : résumer un texte argumentatif).

Elle doit permettre de distinguer :

- ce qui relève de la logique de la tâche comme structure invariante (ou crue telle) : les procédures de la tâche

- et les procédures qui relèvent des circonstances : les consignes régissant les rapports attendus dans ce produit aux secteurs de la discipline et les contraintes, impositions encore davantage temporaires.

Dans ce contexte, l'évaluation est au service de l'acquisition didactique :

Didactique-----> Evaluation.

Les Cahiers de l'année 1996

Les Cahiers de l'année 1996

Evaluer la tâche		
<p>identifier la logique didactique de la tâche,</p> <p>les procédures de fabrication du produit élu</p>	<p>distinguer la logique pédagogique venant du dispositif de formation :</p> <p>les conditions de réalisation du produit</p>	
<p>verbaliser les procédures les critères de réalisation</p> <p>identifier les outils didactiques les notions</p> <p>en fonction du référent didactique choisi</p>	<p>donner les consignes, :</p> <p>les connections nécessaires des secteurs d'activités de la discipline</p>	<p>donner les contraintes :</p> <p>-les critères sur la présentation du produit</p> <p>- la durée du travail,</p> <p>-si celui-ci est fait en classe,</p> <p>- les modalités pédagogiques</p> <p>- et le statut du support</p>
<p>nommer les apprentissages voulus à ce moment-là pour tel réalisateur</p>	<p>spécifier les connections privilégiées à ce moment-là pour ce réalisateur</p>	<p>-dessiner les contours du produit attendu, le "paquet-cadeau"</p>

Tableau 2 : Favoriser le repérage du réalisateur dans la tâche

4. Les types de situations de vérification des acquis :

On a pour une même tâche trois types possibles de situations de contrôle de l'acquisition des procédures :

- la situation de mémorisation-restitution (refaire la tâche d'apprentissage, d'entraînement, refaire le même produit),

- la situation de généralisation (sur un autre support appartenant à la même "classe de problèmes", est sollicitée l'extension des mêmes savoirs que ceux de l'apprentissage, à un autre produit),

- la situation de transfert (une tâche autre que celle de l'apprentissage, jamais expérimentée, nouvelle où sont attendus le réemploi de procédures et la création de procédures non apprises dans la tâche d'apprentissage).

On pourrait dire que l'apprentissage d'une seule notion serait complet s'il passait par ces trois types de situations de manipulation des savoirs, ce qui est impossible à réaliser, semble-t-il, à cause du temps que cela nécessiterait. Seule la situation de transfert permet justement de gagner du temps ; c'est aussi une raison pour la prendre comme signe de l'intégration des savoirs, ce qui ne veut pas dire que les trois situations devraient obligatoirement se suivre dans un ordre qui se voudrait du plus simple au plus compliqué, ce principe pédagogique étant aujourd'hui battu en brèche : "Le principe qui veut qu'on aille du simple au complexe procède de deux autorités et d'une illusion. La première autorité est celle de l'associationnisme classique (...), la seconde autorité est celle de Descartes (Discours de la méthode, 2^e partie) (...), l'illusion, elle, est mécaniste"...⁵⁰.

⁵⁰ Not, 1987, p. 65

Les Cahiers de l'année 1996

Usages de la tâche	
Tâche dite d'apprentissage	Tâche dite de contrôle
tâche d'entraînement	tâche de vérification de l'acquisition des savoirs et des procédures
lieu de découvertes des savoirs utiles	
lieu d'expérimentation de stratégies de fabrication du produit	
Statut donné à la tâche	
la même tâche (le résumé) peut être travaillée :	
- en restitution : refaire la tâche d'apprentissage : (le résumé de tel texte à refaire) --> mémoriser	
- en généralisation : faire la tâche d'apprentissage sur un autre support (faire le résumé d'un autre texte) --> extension des mêmes savoirs	
- en transfert : passer à une autre classe de tâche non apprise (passer à un commentaire de texte) --> transporter et transformer les procédures apprises	

Tableau 3 Le rôle de la tâche dans le dispositif

5. Distinguer classes et situations-“problèmes” :

On peut, en Français, faire appel à la notion de “problème” bien que ce terme connote trop l'existence d'un algorithme de résolution qui serait sinon connu et objet de l'apprentissage dans un projet de maîtrise de l'information, du moins connaissable (soit par l'expert seul ou, demain, par le savant) ; problème renvoie à solutions puis à prise de décision et à “bonne” solution, voire “élégante” solution : à un paradigme de la rationalité, de l'expertise et l'illusion de la transparence possible, dans la gestion du probable. L'intérêt des tâches en Français, c'est sans doute qu'elles rendent ce paradigme insuffisant, et donc inefficace : la pratique du corrigé-type n'est qu'une absurdité ⁵¹, sauf dans les tâche d'analyse, quand il s'agit de relever des signaux dans un support et de les ranger dans une grille donnée : une correction est alors prévisible et encore, tant qu'on n'évalue pas la grille d'analyse préalable à la tâche. C'est en ce sens qu'on peut dire que la discipline Français est concevable dans une pensée du complexe, plus que dans une pensée seulement de la complication. Mais puisque la notion de problème est là pour désigner l'activité d'un sujet mis devant un énoncé qui nécessite qu'il exécute un ensemble d'opérations pour en extraire *une question* et la traiter pour aboutir à *une réponse*, jouons le jeu métaphorique parce qu'il permettra, par l'utilisation de la représentation ensembliste, de distinguer entre les classes de problèmes et les situations-problèmes.

Les classes de problèmes ce seront ces tâches qui, dans leur titre, leur objectif, donnent leur champ de réalisation : par exemple, “réduire un texte” est une méga-classe, une grande classe de problèmes qui peut donner lieu à différentes tâches selon le type de textes donnés à réduire (réduire un texte narratif ne nécessitera pas les mêmes outils que réduire un texte descriptif, bien qu'il y ait des critères communs dans les deux), mais la tâche “réduire un texte informatif” peut déjà être considérée comme une classe de problèmes : les critères recherchés seront ceux qui permettront de réduire n'importe quel texte informatif. Peu importe qu'on entre par la méga-classe ou par la classe, si l'apprentissage est l'occasion, grâce aux situations de transfert, d'explorer l'ensemble.

Alors que les situations-problèmes se donneront sous forme d'un “énoncé”, d'un sujet, soit greffé sur un texte support comme pour les sujets du Brevet des collèges, par exemple : “Imaginez une scène, racontée par la narratrice, au cours de laquelle les enfants découvrent leur grand-père sous un jour nouveau” (Académie d'Amiens 1990), soit sans référence explicite à un support, dans les sujets dits “de rédaction” du type : “Décrivez vos sensations du jour de la rentrée”.

Ces tâches situations-problèmes mettent en jeu, en préalable à la rédaction du produit, des procédures de *décryptage de l'énoncé* d'une nature différente de celles des classes de problèmes. Avant d'appeler les outils à introduire dans le produit, le réalisateur de ces tâches doit :

- reconnaître dans l'énoncé la classe de problèmes dans laquelle elles se découpent
- puis identifier les outils que le sujet impose
- et enfin combiner ces contraintes avec des choix dans le reste des possibles.

⁵¹ sauf à avoir simplifié la tâche et en avoir fait un petit exercice d'application. Ces tâches simples sont par ailleurs pourtant utiles dans la remédiation sur des objectifs isolés.

Alors que pour les tâches dont le titre désigne une classe entière, il suffit d'employer les outils qui la définissent en rapport avec le support sur lesquelles elles sont généralement greffées (comme dans le cas du résumé ou du commentaire de texte) mais encore faut-il savoir quoi faire de ces outils, c'est le rôle des critères de réalisation. En évaluant les tâches en termes de critères de réalisation et de réussite, une classification des outils didactiques s'impose.

Pour en finir avec la métaphore des "problèmes", on dira que certaines des tâches en Français donnent dans leur titre *la classe de tâches* qui les concernent alors que d'autres, données sous forme de "sujets" *nécessitent une identification de cette classe*, ce qui les complique.

7. Les tâches notionnelles et les critères de discrimination :

Outre les types de tâches précédemment évoqués, il est utile de définir un autre type de tâches qui visent à définir des notions de la discipline : des "tâches notionnelles" qui doivent permettre à l'élève de répondre aux questions du genre : "Que savez vous sur l'attribut ?", "Qu'est-ce qu'un mythe ?".

A ce propos, il est possible de mettre à jour une sorte de critères un peu particuliers : les "critères de discrimination" qui permettent de distinguer un objet d'un autre, un genre d'un autre. Sortes de critères définitionnels, ils ressemblent fort aux attributs des concepts de B-M BARTH ⁵². Sa méthode pédagogique d'exemples-contre-exemples peut d'ailleurs être utilisée pour construire avec les élèves les boîtes à outils où consigner ces critères.

Ces critères de discrimination ont quelques rapports avec ce que l'on a appelé un temps "critères textuels" ⁵³. En effet, les premières recherches en évaluation formative en Français, dans le cadre de l'INRP, ont buté sur des critères qui seraient à chercher dans les textes, à côté de critères à chercher dans la phase de la réalisation de ces textes. On a vu alors apparaître la distinction entre critères textuels et critères opératoires ⁵⁴. Ces critères textuels étaient obtenus par l'analyse des "caractéristiques linguistiques concernant les aspects du fonctionnement des écrits produits". Ce "champ linguistique" résultait des descriptions des linguistes dégageant des différents types de textes des "règles de fonctionnement concernant leurs divers aspects (pragmatique, sémantique, morphosyntaxique), manifestées par des traits caractéristiques (systèmes des temps verbaux, lexique...), apparaissant sous forme de marques formelles" ⁵⁵. Or, très vite il est apparu que les notions de genres, de styles, de classes de textes posaient des problèmes du fait de l'instabilité des définitions ⁵⁶. Sous l'influence de la linguistique, on était en train de s'épuiser à chercher des marques formelles fixes, qui devaient révéler la vérité de chaque classe de textes. On oubliait que la littérature est, avant tout, un double mouvement d'établissement de normes et de perversion de ces normes. Autrement dit, au moment où on faillit établir un référent unique des textes, on s'aperçut que la réalité était plus

⁵² 1987

⁵³ Turco, 1987 - Mas, 1987

⁵⁴ Mas, p. 7

⁵⁵ Mas p. 5

⁵⁶ Voir les numéros de la revue *Pratiques* consacrés aux types de textes, 1987- aux genres du récit, 1988- à la didactique des genres, 1990

 Les Cahiers de l'année 1996

riche et que c'était cette richesse qu'il fallait faire explorer aux élèves.

Tout critère définissant une classe de textes ne peut décemment aujourd'hui revendiquer qu'une (entière) valeur opératoire ⁵⁷, consensuelle. Les catégories, les types de textes ne sont que des outils provisoirement établis par et dans un groupe pour aider à réaliser des produits. On a retrouvé de ce fait la véritable dimension du critère : opératoire avant tout, on a cessé de le confondre avec la loi, la norme et la règle. Le critère (y compris le critère de discrimination) est une dimension privilégiée parce qu'elle permet d'agir, ce n'est pas une norme révélant une vérité intemporelle, même didactique.

La notion de "critère textuel" peut effectivement, dès lors qu'on a accepté le statut opératoire du critère, désigner ces critères de définition qui permettent, selon un référent didactique pluri-référencé, de séparer plus ou moins arbitrairement, en tous cas toujours de façon incomplète, des corpus de textes. Ils répondent à la question : "A quoi reconnaît-on, par exemple, une fable ?" et constituent un cadre de référence indispensable et à la lecture (les hypothèses, les attentes du lecteur dès qu'il a reconnu une classe, sur-déterminent sa lecture) et à l'écriture (l'inscription d'un texte dans une classe permet de répondre à des attentes de réalisation).

Mais il ne faut pas confondre ces critères "textuels", de discrimination des textes, avec les critères de réalisation, dans la mesure où ces derniers sont l'utilisation dans une tâche (d'analyse, de synthèse ou d'évaluation) des premiers. Les critères sur la réalisation répondent à la question générale : "Comment faire ? (un repérage, un produit, une correction, un tri, un jugement etc...). Ce "comment faire" devient, quand on possède les critères de définition, "Que faire sur ces traits caractéristiques ?". Par exemple, si on admet comme critères de discrimination de la classe des fables : "C'est une histoire qui illustre une leçon morale, le narrateur a l'intention d'instruire, la moralité peut être à la fin ou au début et être implicite ou explicite ", on aura des critères de réalisation à construire selon la tâche pour laquelle ils serviront de repères :

-Si c'est en analyse, pour repérer les éléments constitutifs d'une fable donnée, l'élève devra déterminer la place de la moralité (localiser), caractériser la moralité (implicite ou explicite), etc,

-Si c'est en synthèse, pour produire une fable, l'élève devra inventer une moralité, choisir sa place, choisir de la dire de façon implicite ou explicite,

-Si c'est pour une tâche d'évaluation, par exemple pour juger une fable donnée, l'élève devra apprécier la pertinence de l'histoire à la moralité si elle est explicite.

Le critère de réalisation dépend de la tâche pour laquelle il est nommé. Le critère de discrimination qui, lui, dépend de l'objet qu'il est censé délimiter, permettra de verbaliser les critères de réalisation. Finalement, la définition des outils est une tâche différente de l'analyse et plus encore de la synthèse et de l'évaluation. Quand on construit une définition opératoire, on a pour objectif de reconnaître et de mémoriser les éléments caractérisant une classe. Quand on verbalise les critères de réalisation, on a pour objectif de montrer ou de prouver l'appartenance d'un texte à cette classe ou de produire un texte en conformité ou non avec cette classe.

Ces critères discriminatoires sont donc faits pour des situations de restitution seulement. On voit mal comment les faire figurer dans des situations de généralisation, encore moins de transfert. En effet, et à juste titre, semble-t-il, B-M BARTH (1987) voudrait que les

⁵⁷ Halté, 1988

élèves transfèrent non pas les "concepts" mais la méthode de définition de leurs attributs. Ce sont ces attributs du "concept" devenu outils qui seront transférables, pas le concept en lui-même. Se focaliser sur les concepts, c'est s'empêcher de voir l'importance du problème que pose l'évaluation des tâches.

tableau 4

IV. Classer les tâches par catégories de procédures de réalisation

Ce qui paraît le plus opératoire pour les formés et pour les formateurs, c'est de nommer la catégorie de procédures *dominante* dans la tâche. On peut partir bien sûr des taxonomies d'objectifs ⁵⁸ notamment celle de Bloom, dans laquelle on retiendra les distinctions d'analyse-synthèse-évaluation. L'analyse comme séparation des éléments, la synthèse comme réunification ne posent pas de problème de définition ; en revanche, l'évaluation assimilée à la "formulation de jugements" et à l'"emploi d'une norme d'appréciation" ne permet pas de regrouper l'ensemble des tâches : c'est une conception étroite de l'évaluation réduite à la seule logique de contrôle ⁵⁹, à

⁵⁸ De Landscheere, 1982 , p. 72

⁵⁹ Ardoino & Berger, 1989

Les Cahiers de l'année 1996

la seule évaluation-bilan ⁶⁰. Il existe, en effet, deux façons d'esquiver la problématique de l'évaluation : en amont, en la confondant avec l'analyse et le tri ⁶¹ ou, en aval, en rendant obligatoire le tri et l'expression du "jugement de valeur" ⁶² qui n'est pourtant qu'un résultat, un prolongement possible du processus d'évaluation.

On peut donc identifier *des verbes d'actions didactiques* pouvant entrer dans le libellé de l'objectif de la tâche, du titre de la tâche.

1. Les tâches d'analyse :

Les tâches d'analyse sont celles dont l'objectif de tâche commence par des verbes du type : repérer, ou isoler, trier, classer, distinguer, distribuer dans des classes, remplir une grille donnée, sérier dans un ensemble donné, nommer. Notons qu'identifier n'est pas synonyme de repérer, identifier c'est nommer, caractériser (et entre autres caractérisations, localiser), repérer, en analyse, ce n'est que localiser.

Ces subtilités sont importantes pour la réalisation des tâches car elles évitent des ambiguïtés sources d'erreurs : repérer les lieux dans un texte (= où sont-ils ?), ce n'est pas la même chose que d'identifier les lieux d'un texte : les nommer et les localiser, voire même les classer. Dans le repérage, le cadre de référence est donné comme suffisant (les lieux), dans l'identification, il faut choisir et donc connaître les éléments de référence (quels sont les lieux possibles et à quoi les reconnaît-on ?). On dira que l'identification, qui paraît être une tâche banale aux enseignants, est plus difficile que le repérage.

Enfin, distinguons grille d'analyse et "grille de lecture" : la grille d'analyse sert au recueil des données qu'on range dans les catégories qu'on a déterminées pour construire la grille. Ce qu'on entend habituellement par grille de lecture est un compte rendu critique qui implique traduction, interprétation, commentaires du contenu d'une ou de plusieurs grilles d'analyse, à partir d'un référent supposé connu. L'application d'une grille de lecture à un objet participe des tâches d'évaluation tandis que le commentaire construit à partir de plusieurs grilles de lecture sur des objets différents, participe des tâches de synthèse. La grille d'analyse, elle, fonctionne comme un filet, une nasse : si on ne peut remplir une case, cela ne remet pas en question la grille ; c'est la grosseur du poisson qui est en cause. C'est dans le commentaire des résultats de l'analyse, dans la lecture, que l'absence prendra du sens ; pendant l'activité d'analyse, l'absence d'un élément n'a pas de sens.

2. Les tâches de synthèse :

Les tâches de synthèses ont pour verbe générique, combiner. Il s'agit, dans ces tâches, de *refaire un tout* avec des éléments épars. Les titres de tâches comportant les verbes produire, fabriquer, traiter un ensemble, transformer, réduire, expanser, transporter, transposer, sont des tâches de synthèse.

Tâches d'analyse et tâches de synthèse s'opposent par leur critère majeur, déterminant la qualité du produit : l'analyse doit tendre vers *la cohérence*, la logique interne, sinon l'exhaustivité, tandis que la synthèse tend vers *la pertinence* de ce tout que l'on refait à

⁶⁰ Bonniol, 1988

⁶¹ De Ketele, 1991

⁶² Barbier, 1985

l'objectif que l'on a sur ce tout et qui le rend nécessaire. Ensuite, la synthèse comme combinatoire d'éléments répond à une demande, la synthèse est une réponse à une commande alors que l'analyse est l'exécution d'un ordre : appliquer une grille à un ensemble. Enfin l'analyse se donne comme objective, la synthèse, subjective. Par exemple, en analyse, le relevé d'indices de temporalité dans un texte doit tendre à être complet, le sujet qui l'effectue ne doit rien inventer, il doit disparaître, et un ensemble de "bonnes réponses" existe qu'il faut trouver : une correction est prévisible. Tandis que la fabrication d'un texte à partir d'un matériau de mots, tâche de synthèse, nécessitera de l'invention plus ou moins imprévisible, plusieurs réponses seront possibles, attribuables au réalisateur, à condition que la consigne soit respectée, que le matériau soit présent, que la synthèse réponde à sa commande.

Il est apparu que ces deux types de tâches fonctionnaient sur des éléments que l'on considère dans leur *plénitude, comme existants* : on ne va pas remettre en question, pendant qu'on effectue ces tâches d'analyse et de synthèse, le bien-fondé des catégories sur lesquelles on travaille. Et c'est bien en cela qu'elles diffèrent des tâches d'évaluation.

3. Les tâches d'évaluation-contrôle :

Les tâches d'évaluation mettent à la question le matériau qu'elles traitent ; ce matériau n'est pas une donnée que l'on se contente de manipuler, soit pour le distribuer (tâche d'analyse) soit pour le réunifier (tâche de synthèse). Dans les tâches d'évaluation, les éléments peuvent être *vides, absents ou contrefaits*, et ce vide sera signifiant. On prend en compte dans la catégorie des tâches d'évaluation que les éléments puissent ne pas être là, ou ne pas être correctement là, plus ou moins frappés de non-existence, de non-réalisation.

A partir de là on peut distinguer trois types de tâches d'évaluation - contrôle qui donnent à l'évaluateur une position d'externe et vise à le rendre maître du matériau qu'il apprécie :

1 - Celles dont le terme générique serait "différencier" c'est-à-dire accuser les différences, ce qui n'est pas la même chose que de distinguer grâce à des attributs différents (tâche d'analyse). Différencier doit être entendu ici comme repérer des écarts, des manques, des erreurs, des différences ; repérer le degré de vide, d'absence ou de contrefaçon. Par exemple : "Ce texte comporte des erreurs, identifiez-les", ou : "Que pensez-vous de l'emploi des actions typiques du conte de style merveilleux dans ce texte ?", sachant qu'elles n'y sont pas toutes, sinon c'est une tâche de repérage, d'analyse et qu'on attend un commentaire sur cette absence.

Pour cela, il faut comparer. Mais dans l'analyse aussi on compare, (ce qu'on analyse est reporté à la grille) ; seulement, en analyse, on n'envisage pas qu'un élément présent puisse ne pas entrer dans une série, ou plus exactement les éléments n'entrant pas dans la grille sont neutres, insignifiants. Envisager que la grille puisse être remise en question parce que les éléments qu'elle ne recueille pas seraient aussi signifiants, c'est changer de tâche et se mettre à évaluer (la grille, cette fois). C'est bien pourquoi les grilles de critères, par exemple, sont dangereuses ; quand on a une grille, on se sent obligé de la remplir. Donner une grille, c'est exiger des réponses.

La comparaison en tant qu'activité peut donc passer de l'analyse à l'évaluation, sans rupture, ce qui rend les tâches de comparaison si difficile à apprendre. En effet, non seulement elles demandent d'avoir une grille de recueil des tris (comme dans toute tâche d'analyse), mais aussi d'avoir un référent construit (comme dans toute tâche d'évaluation) qui permette de voir

Les Cahiers de l'année 1996

les écarts et les manques. En analyse, comparer, c'est reconnaître ce qui est là ; en évaluation, dans ces tâches de type 1 (différencier), comparer, c'est voir aussi ce qui manque, donc savoir que ça peut manquer, et savoir reconnaître ce qui n'est pas là ou incomplètement là.

2- Dans les tâches d'évaluation du second type, le terme générique est corriger ; il s'agit de pouvoir rectifier, réajuster, adapter, réguler, ce qui implique d'avoir des critères à sa disposition (si on corrige ce qui est fait) ou de pouvoir se les donner (si on corrige par anticipation) ; critères qui permettent non plus comme dans le premier type de voir les différences, mais de repérer ce qu'il faut modifier. Il faut là partir avec des prévisions de traitement envisageant que le matériau puisse comporter des éléments frappés de vide, il faut planifier non pas seulement la réalisation, mais la possibilité de réguler cette réalisation. La construction des grilles d'analyse (faire des catégories) et la construction de plans synthétiques (se donner un guide de réalisation) sont des tâches d'évaluation.

3- Enfin, troisième type de tâche d'évaluation: contrôler, décider de la conformité, juger, faire un bilan, cataloguer, fixer, critiquer, catégoriser (assigner à une catégorie qu'on fonde, alors qu'en analyse on distribue dans les catégories existantes), trier et rejeter, sélectionner, filtrer, passer au calibrage, éliminer ou valider, classer ou donner un rang, mesurer. Par exemple "Ce texte est-il un bon conte ? " ce qui implique d'avoir un référentiel fixe, que l'on fixe pour pouvoir contrôler.

Ces trois tâches sont souvent demandées aux élèves en même temps, ce qui les rend ingérables.

Dans ces trois types de tâches d'évaluation, le critère majeur qui permettra d'évaluer le produit obtenu, est paradoxal comme dans toute situation d'évaluation d'une évaluation : soit l'évaluateur (l'élève faisant la tâche d'évaluation) prend comme critère la conformité au référentiel, soit il prend le contraire, l'originalité par rapport à ce référentiel : un texte peut être évalué "bon" parce qu'il s'éloigne des canons prototypiques (originalité), soit il peut être "bon" parce qu'il s'y conforme.

De même, l'évaluateur (le formateur évaluant le produit obtenu) pourra déclarer valide ce produit fabriqué par l'élève, soit parce qu'il a consisté en une bonne application du référentiel (logique du contrôle du sens construit), soit parce qu'il a contribué à élargir ce référentiel (logique de création du sens). Il faudra choisir avant de commencer à évaluer laquelle de ces deux faces est prise comme valeur ou prendre l'originalité comme critère d'excellence, dont on n'attend pas de tous la réalisation (et qui peut "bonifier" la note).

Les Cahiers de l'année 1996

Les Cahiers de l'année 1996

Nature	Dominante	Actions didactiques	Critères
Les éléments sont pleins	tâches d'analyse	<u>Repérer</u> - isoler - trier- mettre dans des classes : distribuer - distinguer - localiser - remplir une grille - sérier - identifier - nommer - comparer (sens 1 = reconnaître ce qui est là)	cohérence exhaustivité objectivité
	tâches de synthèse	<u>Combiner</u> - refaire un tout avec des éléments épars - produire - fabriquer - traiter un ensemble - transformer - réduire - expanser - transposer -	pertinence à la demande subjectivité
Les éléments peuvent être vides, absents ou contrefaits	tâches d'évaluation (contrôle)	1. Différencier = repérer les écarts, les manques, les différences - comparer (sens 2 = reconnaître ce qui n'est pas là)	conformité au référent ou originalité par rapport à ce référent
		2. Corriger = rectifier - réajuster - adapter - régulariser ce qui est fait ou ce qu'on prévoit (planifier) - construire la grille d'analyse - envisager un plan de synthèse - prévoir des traitements	
		3. Contrôler = faire un bilan - cataloguer (attribuer des affects) - fixer dans une classe - critiquer - juger - sélectionner - filtrer - calibrer - rejeter - (in)valider - donner un rang - mesurer (positionner sur une échelle)-	

Tableau 5. Classer les tâches procédurales par leur action principale

Les Cahiers de l'année 1996

Selon le nombre de catégorie de procédures		
Tâche simple une seule catégorie de procédures analyse ou évaluation		Tâche complexe plusieurs catégories de procédures synthèse --> analyse et planification
Selon le rôle de la tâche dans le dispositif		
Tâche d'apprentissage		Tâche de contrôle vérification des acquis
Nature : selon l'action principale analyse synthèse évaluation		restitution généralisation transfert
Caractéristiques : voir tableau 5 les verbes génériques		création Variation de la situation pour une même tâche la nature de la tâche de contrôle peut servir à qualifier le dispositif ex travailler la narration en
Selon le type de "problème" posé		
Classe de problèmes le titre, l'objectif de tâche est la classe les classes sont emboîtées ex écrire une nouvelle fantastique sous classe de écrire une nouvelle	situation-problème un énoncé, un "sujet" à décrypter mélange des classes à appeler contraintes et possibles à déduire ex Décrivez une rencontre pathétique	Tâches notionnelles ou conceptuelles réseaux de critères de discrimination définition de la notion par exemples et contre exemples restituer les attributs du "concept" observer et relever les régularités, les invariants
Tableau 6. Une distribution des tâches selon trois paramètres de la		

IV. La tâche et le projet

1. L'objectif d'évaluation ou le projet de la tâche

Toute tâche d'apprentissage n'est qu'un prétexte, *l'occasion d'habiter un projet* dont un des pans est l'exercice d'une "maîtrise" ⁶³ (laquelle, parce qu'on l'a choisie pour sa puissance de génération d'apprentissages, devient un objectif d'évaluation). Cette maîtrise traverse la tâche et elle légitime le choix de cette tâche comme support d'apprentissages. C'est bien poser le problème du sens didactique des tâches proposées.

L'objectif d'évaluation est une des dimensions de la tâche qu'on privilégie à un moment de la formation. Le formateur a donc besoin de se demander ce qu'il veut construire chez le formé quand il lui demande, par exemple, de "rédiger un portrait". Il lui faut chercher ce qui dans cette tâche est commun à d'autres tâches, quels critères pourront générer des moyens d'effectuer d'autres tâches, pour juger si la tâche est matricielle d'apprentissages, c'est-à-dire qu'en la maîtrisant, on maîtrise des critères d'autres tâches. Son apprentissage est alors rendu légitime ; sinon est-ce important d'apprendre à rédiger un portrait ⁶⁴ si c'est pour ne savoir que rédiger un portrait ?

Ce faisant, on s'aperçoit que de "rédiger un portrait" n'a pas de sens, ce n'est qu'un exercice, alors que la tâche "insérer un portrait dans un récit" est génératrice d'apprentissages importants parce qu'elle permet de poser le problème de la fonction des expansions descriptives dans l'économie d'un texte et donc qu'elle fournit l'occasion d'utiliser cet outil d'appréhension des textes, en lecture et en écriture. On passe de l'acquisition d'une technique limitée et scolaire imposée par le programme didactique (le portrait est désigné officiellement comme objet didactique), à l'élection d'une tâche en pertinence avec les critères globaux de la discipline.

Si on prend la tâche "résumer un texte", on peut choisir comme objectif d'évaluation une des grappes de critères que la réalisation de cette tâche comporte, comme "reprenre l'essentiel".

Cet objectif d'évaluation, au lieu d'être donné en liaison avec des tâches où il s'actualise, est trop souvent déconnecté dans l'espace de l'Etre, des capacités de l'élève ou dans les finalités de la formation sous forme d'objectifs généraux ou d'objectifs de "savoir-être". C'est le cas dans les référentiels de l'enseignement technique qui ne pêchent pas seulement parce qu'ils apportent "un prêt-à-porter qui risque de gêner et de bloquer les enseignants aux alentours" ⁶⁵. Les critères globaux de formation y sont confondus avec des finalités ou des valeurs générales de l'éducation, leurs liens avec les apprentissages conduits restent formels ou se délitent tant qu'on les prend pour des objectifs, des cibles à atteindre, à décomposer en compétences attendues.

Alors que c'est en considérant ces critères comme des *critères globaux* de la formation,

⁶³ avec les deux sens que donne Ardoino à ce mot : expertise et familiarité (1988)

⁶⁴ Tochon, 1990

⁶⁵ comme le dit Gillet, 1987, p. 28

Les Cahiers de l'année 1996

comme *signes d'une qualité* ⁶⁶ *attendue du dispositif de formation*, et donc comme des dimensions à privilégier dans la formation, qu'on peut chercher dans la réalisation des tâches d'apprentissage le ou les critères de réalisation (reprendre l'essentiel d'un texte pour le résumer) qui puissent leur être mis *en perspective*.

Ce faisant, au lieu de se polariser sur la cohérence du dispositif, on travaille *la pertinence* des gestes d'apprentissage. Le formateur, pour choisir telle ou telle tâche, se situe à l'intersection de deux axes, celui de l'analyse des tâches et celui de la commande des objectifs (dits généraux) institutionnels, lesquels deviennent pour lui des critères : *l'institution émet des objectifs, le formateur reçoit des critères pour son dispositif de formation*.

Par exemple :

- Critères globaux de la formation (Education nationale) : autonomie - plasticité - culture - sens de la cité - esprit critique ...

et critères globaux de la discipline français : se familiariser avec la littérature et les autres formes de messages écrits culturels modernes, faire preuve de pensée logique, discerner l'essentiel de l'accessoire ...(axe de l'institution).

--->.Choix d'une tâche complexe en pertinence avec les deux critères soulignés : "Réduire un texte narratif" car elle peut être traversée par l'objectif d'évaluation : reprendre l'essentiel d'un message écrit, (intersection des deux axes),

- et qu'elle demande pour être effectuée de maîtriser le critère de réalisation (porteur de l'objectif d'évaluation dans la tâche) : transmettre l'essentiel de l'histoire, c'est-à-dire (axe de l'analyse de la tâche) la grappe de critères sur la réalisation :

- redonner l'essentiel de l'intrigue,
- reprendre l'essentiel de la situation de la fiction (caractérisations),
- conserver les signes principaux de genre et de style du texte de départ.

L'objectif d'évaluation choisi pour une tâche permet de communiquer *le sens didactique* de l'élection de cette tâche et de fonder la hiérarchie des critères procéduraux de cette tâche : les autres critères sur la réalisation de la tâche pourront être affectés, au moment du contrôle sommatif, d'un nombre de points moins élevé.

Occulter l'objectif d'évaluation ou le croire à la source de la tâche et pas dedans, c'est ne pas pouvoir afficher les directions de l'apprentissage. Le faire passer pour objectif final à recomposer au bout de la chaîne du dispositif, conduit à réserver le terme d'évaluation pour les seuls contrôles d'acquisition de notions, de ces notions qui devraient permettre au formé de recomposer par magie le concept visé qu'on lui a donné par morceaux ⁶⁷.

⁶⁶ la qualité ici n'est ni un objet qu'on pourrait mesurer (comme une boîte) ni un état (la boîte est -et sera toujours- ronde) mais une caractéristique supplémentaire qui s'ajoute à la chose -ou à la personne- et à son état, comme une couleur (la boîte ronde est *bleue*) ; on confond, notamment quand on veut évaluer la qualité, la nature, l'état et la qualité ce qui permet de confondre évaluer la qualité avec mesurer la conformité à une norme préétablie sur la configuration de l'objet produit

⁶⁷ c'est le mythe de Frankenstein de la Pensée par Objectifs

Tableau 7. Déterminer les objectifs d'évaluation

Les objectifs d'évaluation ainsi définis sont les seuls *objectifs opératoires* (pour ne pas dire opérationnels ce qui connote la pédagogie par objectifs). Au lieu de quoi, on en vient à faire croire que l'évaluation formative tout entière peut s'institutionnaliser et les dirigeants (Ministère, ou responsable de formation) imposent des dispositifs dits d'évaluation qui, pour se dire formatifs, n'en sont pas moins des dispositifs de contrôle des acquis, de simples bilans, parce qu'ils ne s'appuient pas sur les critères globaux de la formation mais qu'ils listent des "compétences", élues au hasard dans les disciplines.

Par exemple dans l'Education nationale, l'autonomie de l'élève est un objectif global de la formation et pas seulement un des critères globaux de chacune des disciplines, ce que les enseignants et leurs formateurs oublient quand ils opérationnalisent immédiatement cet objectif dans leur discipline. Cette confusion entre l'objectif (ou le critère, selon si on l'émet ou si on le reçoit) global de la formation et les critères globaux d'une des formations disciplinaires est un des signes d'une survalorisation fantasmatique de l'Institution comme Ordre, Père, Loi - ou Mère castatrice. L'évaluation est alors réduite à la vérification de la conformité de quelques significations privilégiées on ne sait pourquoi, ni comment. A force d'entendre à l'évidence un ordre, on choisit au hasard (dans la tradition ou le programme d'examen) n'importe quelle tâche, sans prendre la peine de la rendre légitime. Le dispositif mis en place se caractérise alors par la confusion entre la tâche d'apprentissage et la tâche de transfert parce l'outil objectif d'évaluation est ignoré :

- la tâche d'apprentissage est traversée par des objectifs d'évaluation parmi lesquels le formateur doit choisir, en fonction des critères globaux de la formation, celui ou ceux qu'il veut faire construire dans la séquence d'apprentissage consacrée à cette tâche.

- la tâche de transfert de ces apprentissages, lieu de vérification de l'appropriation des critères et des outils communs aux deux types de tâches, est traversée par le même objectif d'évaluation : pour l'exemple du tableau précédent, la tâche de transfert peut être prise dans "faire un compte-rendu d'une lecture", "faire un exposé", "prendre des notes sur un texte lu ou entendu", toutes tâches dans lesquelles quelques critères de réalisation peuvent être regroupés dans l'objectif d'évaluation "reprendre l'essentiel", pertinent à un des critères globaux de la discipline : "discerner l'essentiel de l'accessoire".

L'absence de mises en situation de transfert conduit à survaloriser le travail de programmation/préparation⁶⁸, et à le confondre avec le travail didactique hors de la formation : on s'épuise à vouloir mettre en scène de façons différentes, par des méthodes pédagogiques variées, des tâches qui reviennent sans cesse sur les mêmes apprentissages. On fait passer la réalisation du programme notionnel avant le temps de l'assimilation. On boucle son programme comme on boucle une valise, et on ne part jamais. Tandis que la priorité accordée aux tâches de transfert permettrait au contraire de mettre en situation les effets attendus des transferts ; le transport d'acquis et la création de nouveau⁶⁹. On voit l'économie de temps qu'on pourrait faire.

L'analyse des tâches, si elle ne débouche pas sur une évaluation des tâches c'est-à-dire

⁶⁸ Tochon, 1990

⁶⁹ Genthon, 1990

Les Cahiers de l'année 1996

sur une interrogation *sur le sens de l'activité proposée*, conduit à une vision techniciste qui se focalise sur les objectifs d'apprentissage. On en vient à vouloir qu'à tout objectif dit opérationnel soit "monté" un apprentissage ; la perte de temps est considérable, le guidage pédagogique très serré fait fi de l'autonomie puisqu'on ne met pas en situation la plasticité de l'individu. C'est confondre le projet-programme avec le projet-visée⁷⁰. L'objectif d'évaluation communique le sens didactique.

On en vient, dans ce dispositif qui n'est orienté que par la vérification des acquis procéduraux et notionnels, à multiplier l'emploi des fameuses "grilles d'évaluation", lesquelles ne sont en fait que des grilles d'analyse pour relever dans un produit la présence attendue de signes, d'outils et de normes. Ou bien ce ne sont que des grilles d'observation pour recueillir la fréquence de signes rangés dans des catégories prédéterminées, comme si la réalisation d'un produit ne comportait qu'une suite linéaire d'opérations à conduire. Ces objets donnés à appréciation enferment l'élève, le formé en général, dans un cadre préconstruit : le critère dans la logique formative, critère stratégique, fonctionnel, opératoire, repère pour la réalisation des produits ne se met pas en grille, sa réalité combinatoire ne peut se réduire à un tableau cartésien.

⁷⁰ Ardoino, 1986

2. Le cas des tâches de créativité : mises en situation de la parole personnelle attendue

La tradition d'analyse des faits de formation s'est jusqu'ici centrée, en priorité sur un des secteurs d'activité de la discipline Français : la production. Les tâches d'écriture étaient des classes de tâches, ces tâches dites "formelles et procédurales" ⁷¹ qu'on se plaît en didactique du français à opposer à des tâches dites de "créativité écrite", lesquelles ne sont pas des tâches institutionnelles (d'examen) et sont conduites à la marge de l'enseignement, dans les "ateliers d'écriture" ⁷².

Dans *le champ de la conception* on peut regrouper tout ce qui est de l'ordre de l'expression, de la création : les ateliers d'écriture (prose, poésie, théâtre), la pratique des textes libres, l'improvisation théâtrale, la gestuelle, les jeux de rôle, le graphisme (calligrammes, illustrations, affiches, panneaux d'exposition), le tout constituant un domaine d'invention. Alors que *dans le champ de la production*, on peut regrouper la réalisation de tâches institutionnelles comme le résumé, le commentaire et toute tâche normée qui sont des classes de problèmes (Ecrire la fin ou le milieu d'un texte coupé...), des tâches dont on dit qu'elles sont techniques, parce qu'elles comportent des procédures qu'on croit savoir nommer et dans l'emploi desquelles le réalisateur est tenu d'exercer son auto-contrôle pour être efficace.

Or, dans la conception, les techniques n'ont pas la même valeur, la priorité est donnée aux motivations, au plaisir d'inventer d'abord, la forme ludique l'emporte sur la technique. Dans une représentation cybernétique, ces deux champs constituent un jeu de forces opposées, dans la pensée complexe, ces deux champs contradictoires mais complémentaires constituent un jeu de sens ⁷³ ou un jeu de ruses ⁷⁴ :

conception <-----> production
 création <-----> techniques
 expression <-----> normes
 gratuité <-----> efficacité
 développement personnel <-----> intégration sociale
 se construire par les signes <-----> maîtriser des codes

On se retrouve devant un paysage conceptuel relevant du pari ou du projet complexe : où deux forces, deux allants, deux allers-vers opposés, symétriques : deux matrices, se partagent, de façon contradictoire mais complémentaire, parce que dialogique et résursive, la formation.

- *Des tâches à focalisation procédurale* : classes de tâches ou situations ; des techniques dont on attend la maîtrise, l'intégration de codes,
 - opposées à *des tâches à focalisation processuelle* : des objets de construction de sens

⁷¹ Ropé, 1990, p. 97

⁷² Bing, 1983 - Oriol-Boyer, 1984

⁷³ Ardoino, 1978

⁷⁴ Morin, 1990

Les Cahiers de l'année 1996

personnels comme l'écriture de poèmes de toutes sortes, de textes inclassables, d'humeur, d'humour ou la mise en espace de gestuelles improvisées, toute tâche visant la construction de la personne par et dans les signes, et plus particulièrement ces tâches d'écriture où est manipulé l'espace symbolique du langage, pris (comme l'image) pour sa valeur de signe, pour sa puissance d'inscription du moi, de l'"être imaginant", dans le monde des signes.

Ces tâches de production en création (production d'écrits ici, dans la didactique du français et production au sens plein du terme, de soi autant que du produit) sont donc représentatives de toute une autre catégorie de tâches : les tâches de créativité comportant des procédures inédites, originales et nécessitant le plein investissement des processus de leur réalisateur ; des tâches dont les produits sont revendiqués par leur producteur comme reflet de leur personne (on est réalisateur d'un produit mais auteur d'une oeuvre).

Ces tâches de créativité présentent la caractéristique de pouvoir être "branchées" sur les catégories déjà rencontrées pour les tâches procédurales :

- ces tâches peuvent être présentées sous la forme d'une classe de problèmes existant déjà (Inventez un poème ou inventez un Texte sur le printemps) ou par un énoncé les transformant en situation-problème (Inventez un poème utilisant ce matériaux de mots- ou toute autre "consigne d'écriture" plus ou moins formelle, d'usinerie littéraire, de "grammaire de l'imaginaire" ⁷⁵).

- Elles peuvent constituer des situations d'apprentissage aussi bien que de vérification. Elles ne sont pas que des activités ludiques, gratuites ou "débloquantes", elles peuvent aussi être des tâches d'apprentissage où s'exercent des maîtrises. Mais, si on s'en sert comme des tâches de contrôle, ce sera pour vérifier des acquisitions antérieures, faites ailleurs : ce sont alors des tâches où pourront être contrôlés des réinvestissements de savoirs. La consigne d'écriture peut comporter l'utilisation d'acquis.

- Elles sont des tâches complexes.

- Leurs procédures appartiennent à la catégorie de la synthèse.

Ce qui les caractérise est ce "mécanisme jubilatoire" selon lequel, "à un moment donné, se déclenche le dispositif par lequel une des combinaisons obtenues (...) indépendamment de toute recherche de sens ou d'un effet imprévu, auxquels la conscience ne serait pas parvenue intentionnellement : une signification inconsciente, ou du moins, la prémonition d'un sens inconscient" ⁷⁶. Ce phénomène de rencontre créative peut fort bien se faire aussi dans les tâches procédurales, il ne s'agit pas d'une opposition systématique mais d'une dominante. Ces tâches "processuelles" sont celles où "le jeu réglé convoque, par la dynamique propre au matériau, des effets de sens qui ne sont nullement a priori l'expression d'un scripteur (...). c'est a posteriori que tel scripteur va s'y reconnaître (...)" ⁷⁷.

Les tâches de production en création ou tâches de créativité, parce qu'elles requièrent le plein exercice des processus de la personne-auteur, sont en lien direct avec les tâches de recherche du sens, elles sont une aventure du sens : l'occasion de vivre une aventure et de faire advenir du sens pour soi.

⁷⁵ Rodari, 1979

⁷⁶ Calvino, 1984, p. 24

⁷⁷ Oriol-Boyer, 1984

Les Cahiers de l'année 1996

remplacer cette page par Tableau 8
le tirer en 80° /°

Pour le formateur, il ne s'agit pas de simplement répartir dans une progression ces deux types de tâches mais d'articuler leurs apprentissages : entraîner à ces tâches processuelles, ce n'est pas ouvrir une alternative. L'enseignant, par exemple, n'a pas à choisir entre les deux types de tâches, il n'a pas à privilégier l'une au détriment de l'autre, pas plus qu'il n'a à découper harmonieusement (?) le programme en deux volets d'importance égale. "Il n'y a pas une langue de la poésie - autrement dit un usage spontané, fantaisiste, libre de la langue - et une langue de communication contrainte, normée, apprise, mais une langue à l'intérieur de laquelle plusieurs possibles cohabitent et tirent plus ou moins dans telle ou telle direction, suivant l'usage que l'on en veut consciemment faire" ⁷⁸, on peut dire la même chose de toute autre inscription du moi dans un ou un autre système de signes.

Ces tâches induisent l'idée que la didactique du français n'est pas une didactique du Savoir, comme les Mathématiques ou les Sciences, mais *une didactique du Signe*. L'opposition entre Sciences et Techniques d'une part et Arts et Belles lettres d'autre part ⁷⁹ trouverait-là une justification fondamentale.

3. Articuler les mises en situation d'apprentissage des techniques aux mises en situation de créativité : promouvoir l'imaginaire

Pour donner à vivre cette articulation, il semble nécessaire d'abord de reconsidérer les tâches de créativité ou plus exactement les tâches où est attendue une "parole personnelle" ⁸⁰. Car il s'agit de ne pas participer à cette "colonisation de l'imaginaire" que DUBORGEL ⁸¹ a dénoncée à l'école élémentaire : "l'écriture enfantine est figure double et dramatique de l'imagination naissante et de l'imagination contrainte, empêchée ou détournée. Elle est le lieu d'un débat dans lequel l'imagination, trop continûment et intensément soumise aux pressions multiformes des rituels initiatiques de "censure" et de "surveillance", pré-destinée à sa propre mort au bénéfice du langage, de l'écrire et du penser "positifs", est condamnée à se restreindre à quelques massifs d'imageries rescapées, à ne pas développer ses esquisses, à n'être qu'indication fragile et fugitive (voire "honteuse") de symboles entr'aperçus et non cultivés, à perdre son audace, à douter d'elle-même, à s'exténuer en clichés..."

4. Fonder puis établir la Parole : rôle des régulations

Si on en reste à la définition la plus neutre, l'évaluation est le rapport qu'on entretient aux valeurs. on conçoit alors que l'évaluation est en liens avec le ⁸² sens, notamment, le sens cherché et le sens trouvé. Alors il semble qu'il faille distinguer *l'établissement du sens* qui est du côté du bilan, et *la fondation du sens*, du côté du "reste" qu'on appelle encore souvent le formatif. Certaines tâches importent du sens pré-établi qu'elles imposent ; ce sens a été fondé en dehors de la présence du formé : ce sont les tâches procédurales installées dans l'univers du contrôle, elles sont d'ailleurs l'occasion, pour leur réalisateur, d'apprendre l'auto-contrôle.

⁷⁸ Balpé, 1976

⁷⁹ cf En question, cahier n°4

⁸⁰ Le Bouffant, 1986

⁸¹ 1983

⁸² avec **les** sens serait plus adéquat, le sens est toujours pluriel

Les Cahiers de l'année 1996

L'objectif d'évaluation permet de s'entendre sur le sens attendu en fonction du sens donné dans la didactique.

Mais il existe aussi des tâches où le sens se fonde avec le formé. On sait que *la fondation* d'une ville ne requiert pas les mêmes qualités de gestes, (les mêmes rituels, les mêmes signes) que, plus tard, lorsqu'avec décorum on en fêtera l'établissement. La parole professionnelle, comme la ville, nécessite d'abord d'apprivoiser les énergies, de convoquer les dieux pour qu'ils soient investis dans le terrain élu et qu'ils acceptent le tracé et ce n'est que quand les constructions sont élevées, qu'on est établi. Le sens construit peut toujours, si on le croit nécessaire, s'installer pour être vérifié. La vérification du sens trouvé, c'est *l'établissement*, c'est la consécration (profane) du savoir.

Cette construction en deux temps, celui de la fondation, (processus de convocation ? création ? quête ?) du sens puis celui de sa célébration, de sa vérification (procédures⁸³ d'établissement qui transmutent le sens en savoir, en chose sue, en science), est le jeu des régulations. En effet, la régulation n'est pas seulement un réajustement à ce qui pré-existe, mais aussi une fondation. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie⁸⁴ mais aussi inventer une organisation⁸⁵. Régulation n'est pas synonyme de révolution, ce n'est pas un simple retournement rééquilibrant, ni une réponse à une commande, c'est aussi la fondation d'un ordre, d'une ville, d'une dynastie, d'un Autre possible. Il y a donc deux types de régulations :

- *une réponse* en fonction de la commande : la régularisation cybernétique que provoque l'interrogation⁸⁶ sur le sens donné par la didactique,
- et, par *la question*, l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel : la régulation de divergence systémique qu'apportent le questionnement. La discipline Français permet aussi de travailler ce sens cherché par la personne : c'est la fonction de la logique dite formative de l'évaluation.

Les tâches procédurales favorisent davantage la première régulation, les tâches processuelles, la seconde⁸⁷. Le sens didactique est régularisant, équilibrant, le sens cherché en évaluation est créatif, émergent. Articuler les deux, c'est mettre en place la spirale de l'appropriation : pouvoir passer, par un saut qualitatif, de "faire autrement" (la même chose) à "faire autre chose". Dans ce saut qualitatif se fonde la Parole du sujet.

⁸³ il ne s'agit que d'une dominante, un processus n'existe pas sans procédures, on espère que l'inverse est aussi vrai

⁸⁴ la boucle adaptative de De Rosnay, 1977

⁸⁵ par l'émergence de qualités nouvelles, Morin, 1990 : le RE

⁸⁶ on s'interroge pour obtenir une réponse et, en général, pour prendre une décision : c'est le mécanisme de la raison, alors que "on se questionne" signifie travailler (dans l'inachèvement) une question qui nous porte. Le questionnement est par et dans le processus, il est le processus

⁸⁷ fonctionnant. Le savoir gnose et le savoir épistémê de Lerbet, 1995, p. 68, figures du fondé et de l'établi.

5. Travailler le lien aux références

Pour promouvoir cette parole, on peut alors mettre en route des référentiels à acquérir et des différentiels à promouvoir ; d'une part, l'apprentissage de l'auto-contrôle, de l'autre, celui de l'auto-questionnement ⁸⁸ ; dans un dispositif institutionnaliste d'un côté et d'un autre, dans un dispositif systémique, l'important n'étant pas d'établir une symétrie qui viserait un équilibre moyen, une autre médiocrité, mais de faire vivre l'articulation qu'on installera entre ces deux fabrications de produits à orientations opposées ⁸⁹. Usage référentiel, usage différentiel : ce n'est pas une simple alternative, mais des choix stratégiques, dans une praxis ⁹⁰. La connection comme consistance des éléments est un des ressorts essentiels du systémisme, elle est constitutive de l'auto et hétéro-référenciation comme description du système-personne, de son autonomie et de sa consistance ⁹¹. La nature des éléments, leur essence, est remplacée par "le jeu de leurs différences" ; c'est la notion de différence de Derrida ⁹² : "la différence est une structure et un mouvement (...) du jeu systématique des différences, des traces de différences, de l'intervalle par lequel les éléments sont reliés les uns aux autres (...) ". Les éléments sont ici les partenaires de la formation, et notamment le formé en relation avec les autres acteurs de la formation et avec le référentiel proposé dans la formation : "puisque toute chose ou tout élément dépend, quant à son individuation et à son sens, de ses interrelations avec les autres éléments, il en résulte que ce que chaque chose est, est essentiellement fonction de ce qu'elle n'est pas. Etant ainsi constituée par ses relations différentielles avec les éléments qui, en tant qu'ils sont différents, ne sont ni simplement présents en elle (...) aucune chose ou aucun élément n'est jamais pleinement présent en lui-même, ni simplement constitué par (ou pour) lui-même" ⁹³.

Mais le monde de la formation n'en est pas là : l'évaluation formative souffre encore, me semble-t-il, de la confusion majeure entre "l'interaction pédagogique" partout prônée par la cybernétique triomphante et l'intervention systémique du pédagogue. Sous couvert de former les enseignants, par exemple, à la première, on ne les forme qu'à agir sur l'élève, comme si l'élève, le formé en général, n'était que pâte molle. Le complexe de Pygmalion a la vie dure. L'élève, le formé n'est pas encore un élément existant, il est "naturalisé", il est encore une substance. L'essentialisme n'a pas cédé la place au systémisme. L'évaluation formative partout admise, labellisée est encore cybernétique. Au mieux on se centre sur le formé (on le vise) au lieu de faire avec lui : on oublie sans cesse et sans le vouloir, que le formé existe avant que d'être formé et qu'il porte en lui ce qui le formera ⁹⁴.

⁸⁸ Vial, 1991

⁸⁹ voir cahier n°2

⁹⁰ Ardoino & Berger, 1989 - Imbert, 1985

⁹¹ Lerbet, 1995

⁹² Derrida, 1972

⁹³ Shusterman, 1994, p. 30/31. La limite est dans "le tout" que suppose cette notion de différence et que Shusterman appelle "le concept radical d'unité organique" mais remettre en question ce Tout, c'est remettre en question le systémisme lui-même (Vial & Clozel, 1994)

⁹⁴ Vial, 1995

Les Cahiers de l'année 1996

Les instruments, dans ce contexte naturant, risquent sans cesse d'être rigidifiés en Table des Lois permettant tous les contrôles de la conformité des produits, des procédures. Viser l'autonomie de l'élève, par exemple, vouloir que les outils soient des outils d'auto-guidage, d'auto-réglage, de mises aux points successifs, objets évolutifs, réglables, ne met pas l'abri du risque d'induction de situations de mise en calibrage. Exalté par la rationalisation des procédures des tâches, on risque toujours de mettre en chantier la route solide, droite, obligatoire devant conduire à la réussite ; ce qui aboutit au résultat inverse.

Décidément, former avec l'évaluation dite formative, ce n'est pas montrer la route, ni le cap, ni le nord : ce n'est pas d'abord l'établissement du référentiel mais la mise en circulation, la fondation à des régimes différents, d'actes vivants, dont l'aide à l'émergence du sens.

L'analyse des tâches risque d'aboutir à une collection de règles de conduite, à un schéma de montage ou au plan d'un territoire conquis et perdre sa valeur exploratoire. Il faut revenir, par analogie, au sens du mot *repères* (qui permet de lire dans les mouvements des étoiles) qu'on confond avec celui de *balises* (qui oblige à suivre les bornes sur la route). L'évaluation des tâches, pendant l'apprentissage, ne doit pas avoir pour résultat l'établissement de simples normes, même consensuelles. C'est aux contrôles qu'on doit prendre ce statut de référentiel dont on va mesurer l'acquisition.

Pendant la formation, la carte d'étude (si on nomme ainsi le document construit par l'évaluation des tâches ⁹⁵) a le statut d'outil provisoire, modifiable, non pas pour la rendre conforme à on ne sait quelle voie royale dont elle serait le plan, mais modifiable par celui qui l'utilise comme le nomade "qui s'enfonce dans un paysage où il n'y a parfois plus de chemin, plus de sentier, tout au plus des tracés " ⁹⁶. L'appropriation n'est pas la reproduction intégrée de gabarits : "le résultat (qu'on attend) est en fait moins une thèse (un savoir) au sens de "maîtrise" d'un domaine donné que l'ouverture d'un champ, la découverte d'espaces matriciels, de parcours possibles, de lignes d'horizon" ⁹⁷.

Il ne faudrait plus confondre l'acte d'établissement d'un instrument de mesure comme la carte d'étude, quand elle prend une valeur référentielle, avec l'activité de la personne qui l'utilise quand se fonde ce référent consensuel non pour se l'appliquer, mais pour construire son propre voyage, sa propre voie, son propre sens. La valeur différentielle du repère, c'est ce dernier emploi.

Un Différentiel sera donc *une valeur* donnée à un document porteur des informations utiles au réalisateur, produit d'une l'analyse de la tâche. C'est un mode d'utilisation du référentiel proposé et non plus imposé. L'important est la façon de poser l'utilisation de la carte, d'associer l'utilisateur à la régulation de la carte. En effet, la différence des usages possibles (auxquels on accroche des valorisations, des affects), des fonctions tenues par la carte dépend du type de régulation permise ou souhaitée, imposée ou impulsée : régulation de conformité à la carte et de la carte au produit ou régulation d'émergence du sens de l'action pour l'utilisateur de la carte, régulation des processus de l'utilisateur par la modification de la carte.

Pour le Différentiel, on attend que celui qui utilise le document comportant les critères y

⁹⁵ Vial, 1987

⁹⁶ White, 1987 p. 10

⁹⁷ White, 1987, p. 11

inscrive sa différence ⁹⁸. Ce sont d'emblée les écarts qui sont impulsés, suscités, attendus, négociés, car ce sont ces écarts qui manifesteront, et le sens de son action, sens créé par l'utilisateur, et de son savoir-pouvoir-être dans cette action. Le différentiel est le versant personnel ⁹⁹ du référentiel : on demande à l'utilisateur de gérer la régulation de la carte pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue. Le signe de l'appropriation est l'écart au référentiel.

En effet, quand on fonde un Différentiel, l'écart n'est pas une erreur, mais l'expression d'une transformation qui peut fort bien n'être que le signe d'une appropriation. Autant dire que le sens didactique donné dans l'objectif d'évaluation est institutionnel et qu'il reste ensuite au formé à l'investir dans son propre projet, à le faire devenir, pour lui, instituant : c'est *l'auto-questionnement* qui permet de s'interroger sur le sens de ce qu'on fait et de passer *du sens donné* par la didactique (par le moyen de l'objectif d'évaluation et, plus généralement, du référentiel de formation) au *sens cherché* par la personne. Les tâches de créativité sont l'occasion de ce passage.

6. La créativité n'exclut pas la manipulation de critères.

L'auto-questionnement n'exclut pas la conception de critères. On a cru que, pour éviter de faire appliquer le sens donné par la simple reproduction des normes, il fallait s'envoler vers une singularité indicible. On a cru dans les "ateliers d'écriture", par exemple, que pour en finir, comme le dit Barthes, avec ces pratiques de lecteur-consommateur qui consistent à "placer tous les textes dans un va-et-vient démonstratif, à les égaliser sous l'oeil de la science in-différente, à les forcer à rejoindre inductivement la Copie dont les fera ensuite dériver", il faudrait pour devenir lecteur-producteur, développer des pratiques de libération individuelle. Alors que Barthes prend la peine de préciser qu'il s'agit "non pas de remettre chaque texte, dans son individualité, mais dans son jeu, le faire recueillir, avant même d'en parler, par le paradigme infini de la différence, le soumettre d'emblée à une typologie fondatrice, à une évaluation" ¹⁰⁰. C'est-à-dire que s'occuper de formation sur des tâches de créativité n'empêche pas la fondation d'une typologie, d'un recueil provisoire, évolutif, (différentiel), jamais achevé. Il n'existe pas de tâche qui, par nature, ne pourrait pas être mise en critères ¹⁰¹.

Ecrire, par exemple, ou toute autre production qui implique le créateur dans son produit, n'est-ce pas en fin de compte se donner des critères de réalisation de ce produit, y compris si on ne se le dit pas, et pas comme ça ? La différence de ces tâches de créativité avec les tâches dites procédurales serait uniquement *la proximité, la familiarité, entre le scripteur et les critères qu'il se donne*.

Un travail sur la créativité, peut-il se passer d'une décentration par des "règles" si on entend par là aussi celles qu'on invente ? Refuser la verbalisation de critères - à condition de parler de critères proches du vécu, de l'évaluation comme situation plus que comme dispositif -, n'est-ce pas retomber dans "l'inspiration", le "don" ?

Et si des procédures, des critères pouvaient être aussi verbalisés sur ces tâches

⁹⁸ la *différance*

⁹⁹ et non pas "privé"

¹⁰⁰ Barthes, 1970

¹⁰¹ à entendre comme on dit "mis en actes", et pas "mis en pièces"

Les Cahiers de l'année 1996

"d'imagination", ces tâches qui privilégient la "logique de l'énonciation" sur la "logique de l'énoncé"¹⁰² ? Non pas avant la réalisation des tâches, avec des critères seulement externes, mais pendant et par ou avec celui qui produit, révise, refait ? Des critères que le scripteur pourrait reformuler, supprimer (rendre obsolètes), ôter (refuser), ajouter : dans un rapport d'abord *d'auto-questionnement*, mais aussi dans un dialogue avec le formateur, s'il le désire.

Les critères utilisés ainsi, dans une volonté différentielle, permettent de placer le scripteur dans la position d'inventeur de "règles provisoires", de repères, comme le dit Perce : "Au fond, je me donne des règles pour être totalement libre".

Les tâches (à focalisation) processuelles nécessitent comme les tâches dites procédurales l'utilisation de procédures, c'est bien le rapport du réalisateur à ces procédures qui change, et c'est pourquoi l'opposition entre les deux domaines de la didactique du français, créativité et techniques, est articulable.

7. Les tâches d'évaluation dans la logique formative

Les tâches processuelles sont l'occasion de laisser émerger l'imprévu, d'arrêter de boucler les programmes, elles participent donc *d'une autre catégorie de tâches d'évaluation* : celles qui posent le problème du sens de ce qu'on fait et qui interrogent les "allant de soi" de la situation de formation. Elles font naître des réponses individuelles, constructives de la personnalité scolaire de l'élève. Les tâches de production en créativité ne sont donc pas les seules tâches d'évaluation dans la logique formative. Les tâches d'évaluation du type 4, tâches à focalisation processuelle, tournent autour de la quête du sens pour la personne de ce qu'on lui fait faire en formation. Ce sont toutes les tâches qu'on pourrait faire faire, y compris dans le scolaire, qui favorisent l'élaboration du projet du formé, elles participent alors de la mise en circulation d'une parole professionnelle, pas une parole seulement privée mais une parole en liens avec le projet de réussite sociale que la formation se doit de promouvoir

A condition que le formateur vive et fasse vivre une problématique du sens¹⁰³ dans la relation éducative : un questionnement ouvert¹⁰⁴, mise en actes de la multiréférenciation¹⁰⁵, *une heuristique* articulant *la passation*¹⁰⁶ à *l'appropriation* des savoirs. Ce questionnement sur le monde (et d'abord sur le sens des procédés didactiques), relève de la dimension Evaluation

¹⁰² Cosem, 1978, p. 123

¹⁰³ qui n'a rien à voir avec un problème dans la résolution des problèmes et la prise de décision ni avec un problème de significations tel qu'un "interprète-traducteur" (Hadji, 1987) peut le vivre ; en ce sens l'auto-questionnement n'est pas une simple mise en significations de ce qu'on fait mais c'est, dans la tension entre tous les sens possibles, le *vécu* de la question qu'on se pose. La problématisation du sens est dans le va-et-vient entre sens donné et sens cherché.

¹⁰⁴ Ardoïno & Berger, 1986

¹⁰⁵ Ardoïno, 1993

¹⁰⁶ et pas du tout la "transmission"

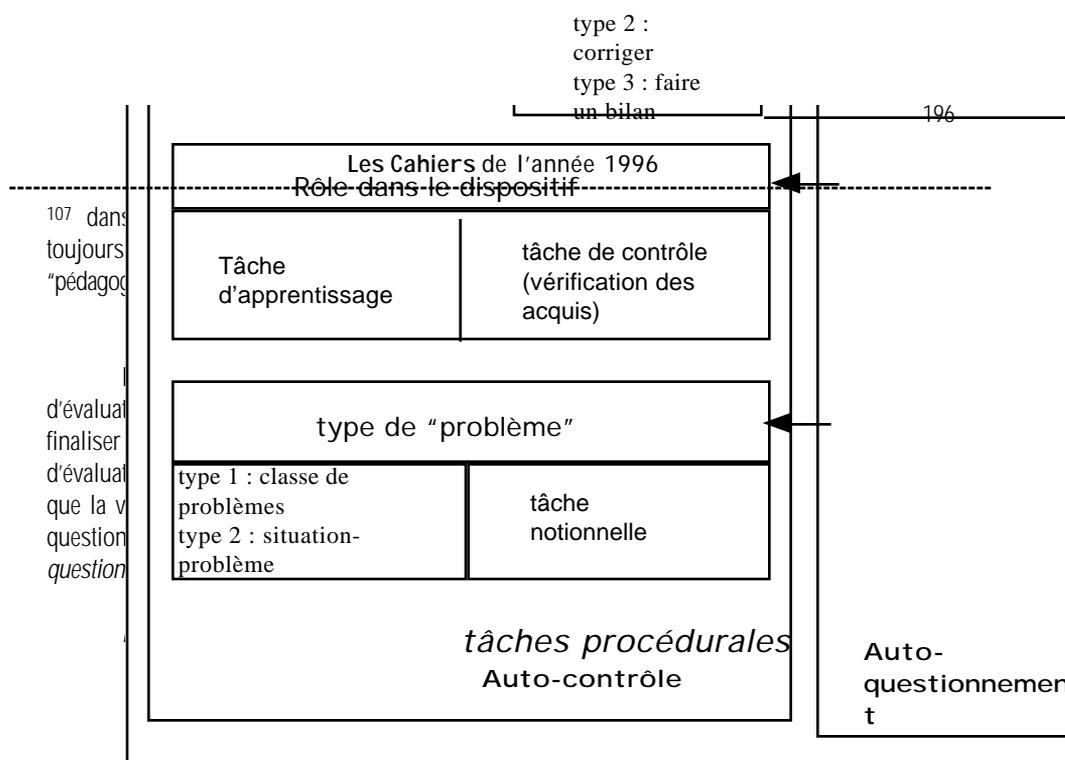


Tableau 9. les variables pour classer les tâches - récapitulation

VI. Pour une formalisation des rapports entre didactique et évaluation

Il reste que les tâches "techniques", parce qu'elles sont à dominante procédurale et "référentielle", et sont données dans une logique de bilan, privilégient (et débouchent sur) un projet d'apprentissage à dominante d'intégration, d'instruction, au mieux de socialisation. Alors que les tâches dites de créativité, parce qu'elles sont davantage processuelles et "différentielles", et qu'elles requièrent une logique "formative", privilégient un projet d'appropriation, d'éducation et de promotion des possibles de la personne.

Dans la formation, (et même si les contenus sont privilégiés) l'enseignant, par exemple, le formateur comme le formé sont *tressés* par deux projets antagonistes mais complémentaires¹⁰⁹. Parce que l'Institutionnel domine, parce qu'on a focalisé sur le projet-

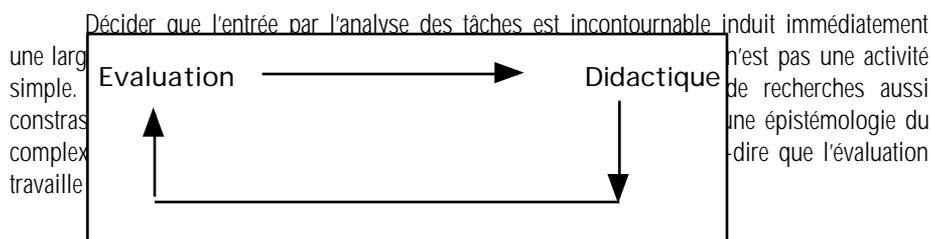
¹⁰⁷ en somme, l'évaluation comme interprétation (Ardoino & Berger) pose la question du sens du sens : elle cherche le sens du sens donné par la didactique

¹⁰⁸ Voir *Les cahiers pédagogiques n°299, Culture mathématique et enseignement* "construire, produire du sens" p. 23 : élèves "pas cantonnés dans un rôle de consommateurs de techniques et de savoirs figés ...a permis qu'ils interrogent leurs savoirs à la lumière d'autre savoirs" (p. 29) et "immerger la mathématique dans le monde au lieu d'immerger le monde dans la mathématique" (p 33) - à ceci près qu'alors on se préoccupe d'évaluation : que la didactique est, là, travaillée par l'évaluation...

¹⁰⁹ alors le "contrat didactique" serait davantage un réseau, un filet reliant les acteurs : un "rêto didactique"

Les Cahiers de l'année 1996

programme en termes d'inculcation de notions, de maîtrise de compétences, la formation dans la discipline Français est orientée, voire surdéterminée, même si le passage d'une *didactique du savoir* à une *didactique du signe* allège ce poids de l'Institué et élargit les possibles.



d'où la nécessité, pour classer les tâches, de "tenir les deux", de les concevoir en *dialogie*, à la fois comme antagonistes et impensables l'un sans l'autre, comme l'ordre et le désordre ; ce qui n'empêcherait pas de pouvoir, à un moment donné, tenir l'hypothèse de travail que l'un est *l'hologramme* de l'autre, c'est-à-dire à la fois moins et plus que l'autre, ce qui permet aussi de faire des recherches spécifiques dans chacun des champs mais alors il faut en subordonner l'un à l'autre. Ainsi l'évaluation peut être à la fois la servante de la didactique (première partie de ce texte : l'évaluation facilite l'acquisition des contenus notamment en communiquant, par le moyen de l'objectif d'évaluation, *le sens donné*) et la didactique n'être que le matériau que l'évaluation travaille puisque c'est l'évaluation qui permet de *chercher le sens* des tâches pour leurs réalisateurs. L'analyse des tâches devient un complexe ¹¹¹, entre didactique et évaluation.

Ainsi, prendre du recul sur cette activité et cesser d'en faire l'occasion de promouvoir l'un ou l'autre des modèles disponibles, conduit à se rendre compte que les différents paramètres utilisés dans le classement des tâches font appel à divers fonctionnements de la pensée, divers modèles de pensée ¹¹² disponibles dans le social et qui se donnent comme des surnormes de nos discours, véritables formatages de notre processus de référenciation.

En effet, s'intéresser au nombre de procédures relève de l'idée que c'est la seule configuration de la tâche qui est cause de la difficulté à la réaliser : l'effectuation devient une conséquence de la nature de la tâche, c'est bien le modèle déterministe.

On l'a vu dans la première partie de ce texte, la cybernétique comme modèle de la commande et recherche de l'équilibre est en ligne directe avec la classification en procédure dominante d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

De même, considérer dans le dispositif deux temps organisés de façon linéaire, entraînement et vérification, est un des moyens de l'ingénierie de la formation au service d'une cybernétique qui se donne comme une praxéologie, cette recherche obstinée de l'efficacité ; sans parler de la distinction entre classes et situation-problèmes à l'évidence issue d'une primauté donnée au système fermé de l'acquisition, dans une logique de contrôle.

¹¹⁰ Nunziati, 1990 : "l'évaluation formatrice est une démarche didactique" (p. 49)

¹¹¹ et pas un système

¹¹² Vial, 1994

Les Cahiers de l'année 1996

Les tâches notionnelles s'occupent des invariants et des classes de variance d'un tout donné, en ce sens elles visent à dégager des universaux conceptuels comme le veut le structuralisme.

S'intéresser aux tâches processuelles n'est possible que si on s'enquiert de la personne en interrelation avec les savoirs et non pas en elle-même, elles relèvent donc de cet intérêt pour les réseaux différentiels, propre au systémisme ¹¹³.

La difficulté de l'évaluation des tâches résiderait donc dans le passage d'un modèle de pensée à l'autre. C'est sans doute rendre hommage aux recherches de Michèle Genthon que d'avancer que c'est l'acuité aux situations de transfert qui permet ce passage et ouvre à une herméneutique complexe.

remplacer cette page par le tableau 10
le tirer en 80°/°

¹¹³ c'est-à-dire aux systèmes ouverts sur leur milieu, ce que Lerbet, par exemple, appelle la seconde cybernétique

Or donc, l'évaluation des tâches relève du processus de référenciation. Ce processus primordial dans la volonté scientifique : *la qualité de l'élan qui pousse à nous étayer à un savoir antérieur* ¹¹⁴, n'est pas à confondre d'abord avec *la modélisation* qui consiste à vouloir rendre compte d'une situation par une épure donnant les relations essentielles à voir, maquette appelée communément modèle. Cette modélisation engageant des *procédures de formalisation* qu'on confond trop souvent avec le processus lui-même,

On distinguera ensuite ce processus que j'appelle de référenciation, des *procédures de référencialisation* ¹¹⁵ qui consistent à construire un référentiel pour se guider dans telle ou telle action. Référenciation renvoie à références, référencialisation à référentiel. De la référence au référentiel, il y a tout un traitement pour en faire un corps de préconisations, un ensemble de guidage pour l'agent : le prototype du référentiel restant les « référentiels pour l'enseignement professionnel » qui donnent aux enseignants la liste organisée (objectifs, capacités, tâches, compétences... des procédures) de ce qu'il faut faire en classe. Référencialisation et référenciation, ce n'est pas la même problématique.

La référenciation est là, en toute pensée qui s'élabore et se communique, qu'on le veuille ou non, qu'on l'exhibe ou non, et ne présage en rien de ce pour quoi on s'appuie sur des références : la référenciation ne vise pas forcément, au contraire de la référencialisation, un agent ou au mieux un acteur mais bien davantage *un auteur* ¹¹⁶.

Dans la référenciation, l'emploi de modèles de pensée existants ou la construction de modèles nouveaux : la modélisation, est une sous-partie ou l'un des pôles. La prise de conscience que les modèles existants sont tous disponibles, rendrait possible une autre sous-partie, un autre pôle de la référenciation : ce que Ardoïno appelle la *multiréférencialisation*.

Dans l'évaluation des tâches aujourd'hui, dans le cadre d'une évaluation comme problématique du sens, l'engouement pour un modèle est un frein à l'utilisation de références plurielles, hétérogènes. Travailler les modèles de pensée pour se rendre compte des emprunts à tel ou tel courant et se permettre de les convoquer tous, c'est une méthode pour construire un complexe. Il reste à faire le deuil d'avoir circonscrit l'objet, de l'avoir épuisé dans un discours multipolarisé : il reste à assumer de n'en avoir fait qu'une ébauche inexorablement marquée du manque, de cette énigme du sens qui traverse la recherche. Rien n'a été dit en somme de l'essentiel : du pourquoi vouloir classer les tâches ! A quelle symbolique renvoie un tel dessein ? Même si le deuil de la maîtrise de l'Autre est affiché, il reste, dans toute entreprise de repérage, un relent de la logique de bilan, une fascination pour la schématisation et la spatialisation des idées au détriment de leur expérience, d'une *pragmatique complexe* qui se réalise entre personnes : le formateur tout au long de ce texte est encore celui qu'il faut outiller. Il me reste à lui dire que l'instrumentation n'est qu'un passage pour affermir l'intuition et qu'en définitive, rien ni personne ne pourra faire que la formation puisse se réduire à la réalisation de tâches...

114 Les modèles de l'évaluation, à paraître

115 Figari, 1994

116 Ardoïno, 1993

En aucun cas, l'évaluation n'est intégrée à la didactique, sinon à la réduire à la fabrication ou au marchandage des notes ¹¹⁷, c'est-à-dire à sa seule logique de bilan, à un contrôle-vérification des acquis, au mieux l'évaluation est alors réduite dans une pratique seulement cybernétique de la régulation au service de la remédiation ¹¹⁸ ; et la didactique n'est pas intégrable à l'évaluation, ce que personne n'a encore eu l'idée, que je sache, de soutenir.

000---000

Ouvrages cités :

- Abrecht, R., *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991
- Allal, L. "Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application" dans Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 3^e ed. 1983, p.129/156
- Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P., *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, 1993
- Amigues, R. *Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires*, Thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, 1982
- Ardoino, J. *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Bordas, 1978, 6^e éd.
- Ardoino, J & Berger, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, p.3/11
- Ardoino, J. "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, 1986, p.153/158
- Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127
- Ardoino, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, p. 59/64
- Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16/34
- Astolfi, J-P. & Develay, M. *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je? n° 2448, 1989
- Bain, D. "L'évaluation formative fait fausse route", dans *Evaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, 1988, p.167/172
- Bain, D. "Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique" dans *Savoir évaluer pour mieux enseigner*, Genève, Recherche sociologique, 1988, p.21/37
- Balpe, J-P., "L'enjeu de la poésie", *Action poétique*, 1976, p.67/68
- Barbier, J-M. *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985
- Barth, B-M. *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987
- Barthes, R. *S/Z*, Paris, Seuil, 1970

¹¹⁷ cf Chevallard, 1986

¹¹⁸ cf Allal, Bain, Perrenoud, 1993

 Les Cahiers de l'année 1996

- Bing, E. "Tirer le fil par la plume", *Le français aujourd'hui* n°64, 1983, p.11/19
- Bloom, B-S. *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne, Payot, 1972
- Bonniol, J-J. "Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction" , *Collège n°2*, CAPHOC Marseille, p. 38/40, 1984
- Bonniol, J-J. "Recherche et formation : pour une problématique de l'Evaluation Formative", dans De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, 1986, p.119/133
- Bonniol, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988, p. 1/6
- Bonniol, J-J. "Les racines du consultant", dans *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice, 1988, p.119/146
- Bonniol, J-J. & Genthon, M. "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n° 79, 1989, p.65/78
- Brassart, D. & Delcambre, I. " Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif", *Pratiques* n°58, 1988, p. 43/73
- Chevallard, Y. & Feldamn, S. "*Pour une analyse didactique de l'évaluation*", Marseille, IREM n°3, 1986
- Chevallard, Y., "Vers une didactique des faits d'évaluation", dans De Ketele, J-M., *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?*, De Boeck, Bruxelles, 1986, p. 32/59
- Cosem, M. *Le pouvoir de la poésie*, Tournai, Casterman, 1978
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. "Le recueil d'informations, l'évaluation, le contrôle, la mesure, la recherche : serviteurs et maîtres", Colloque AFIRSE de Carcassonne 1991, *Les évaluations*, PUM, 1992, p. 142/ 161
- De Landsheere, G. & V. *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1982
- Derrida, J. *Positions*, Paris, Minuit, 1972
- De Rosnay, J. *Le macroscope, vers une vision globale*, Paris, Seuil, 1977
- Duborgel, B. *Imaginaire et Pédagogie*, Paris, Gallimard, 1983
- Figari, G. *Evaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, De Boeck, 1994
- Galpérine, G. "Formation par étapes des actions et des concepts", dans Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Perspectives soviétiques, Lille, P.U., 1980, p.167/183
- Garcia-Debanc, C. *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique, Université, 1990
- Genthon, M. "Transférabilité des apprentissages", communication au colloque "Culture, technique et formation", La Villette, Paris, 1987
- Genthon, M. "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n° 281, 1990, p.12/14
- Gillet, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
- Gonét, A & Corriol, A., *Le projet pédagogique en technologie*, CNDP/CRDP, 1994
- Hadji, C. *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989
- Halté, J-F. "Point de vue sur l'explicatif", *Pratiques* n°58, 1988, p.3/10
- Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- Imbert, F. " Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de*

 Les Cahiers de l'année 1996

recherches en éducation colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111

Le Bouffant, M. "Imaginaires/classes de français", *Le français aujourd'hui* n°76, 1986, p.1/11

Leplat, J. & Pailhous, J. "L'activité intellectuelle dans le travail sur instrument", *Bulletin de psychologie* n°306, 1973, p.673/680

Leplat, J. & Pailhous, J. "La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problèmes", *Bulletin de psychologie* n°332, 1977, p.149/156

Leplat, J. & Hoc, J-M., "Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations", *Cahiers de psychologie cognitive*, n°3, 1983, p.35/48

Lerbet, G. *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Nathan, Paris, 1995

Martinand, J-L. « Didactique », Champy, P & Etévé, C. (Dir), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan-Université, 1994, p 255

Mas, M. "Hors des critères, point de salut", *Repères* n°73, 1987, p.1/8

Morin, E. "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990, p.254/268

Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990

Not, L. *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987

Nunziati, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64

Oriol-Boyer, C. « Ateliers-râteliers », *Le français aujourd'hui* n°65, 1984, p. 41/50

Richard, J-F, Bonnet, C., Ghiglione, R. et coll *Traité de psychologie cognitive*, Tome 2, Dunod, 1990

Rivara, A. "Pour un référentiel d'analyse des textes narratifs", *Le français aujourd'hui* n°79, 1987, p.88/100

Rodari, G. *Grammaire de l'imaginaire*, Editeurs français réunis, 1979

Romian, H. *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF, 1979

Ropé, F. *Enseigner le français, Didactique de la langue maternelle*, Paris, Editions Universitaire, 1990

Seguy, A., Storti, J., Monier, F. "Utilisation des critères", *Repères* n°73, 1987, p.69/76

Simon, H-A. "The functional equivalence of problem solving skills", *Cognitive psychology*, 7, 1975, p.268/288

Shusterman, R. *Sous l'interprétation*, L'éclat, Paris, 1994

Tochon, F-N. *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF, 1990

Turco, G. "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative : classer/agir", *Repères* n°71, 1987, p.45/55

Vermersch, P. "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement", *Bulletin de psychologie*, N° 343, 1986, p 47/50

Vial, M-P. "Evaluer n'est pas mesurer", *Les Cahiers pédagogiques* n° 256, 1987, p.16

Vial, M-P. "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987, p.59/73

Vial, M-P. *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*, Marseille, CRDP, 1987

Les Cahiers de l'année 1996

Vial M. *Instrumenter l'auto-évaluation ; contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation de l'Université de Provence, Aix-Marseille I, 1991

Vial M. & Clozel, C. "Le complexe ou le manque à modéliser" communication au colloque *quatrième rencontre MCX Modélisation de la complexité* d'Aix-en-Provence des 9/10 juin, 1994

Vial, M. "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, 1994

Vial, M. "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation", Actes du congrès international de l'AFIRSE à Aix-en-Provence, 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Tome 1 orientations, p.37/42

Vial, M. "Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages", *En question*, Cahier n° 2, Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1996

Vial, M. "Les lexies, confusions et idées toutes faites sur la didactique du français ", *En question*, Cahier n° 4, Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1996

White, K. *L'esprit nomade*, Paris, Grasset, 1987

Table du Cahier n°6

I. Le choix des travaux que le formé devra réaliser

- 1. Une compétence mésestimée.....p. 3
- 2. Dans le modèle systémique de l'évaluation.....4
- 3. Vers une didactique comparée.....8

II. Par l'analyse de la tâche, dévoiler son référent didactique et le donner à acquérir

- 1. Tâche et activité.....11
- 2. Pour aider à s'orienter14
- Tableau 1 : Tâches simples et tâches complexes.....15

III. Mettre en perspective la tâche

- 1. Pour faciliter les transferts d'apprentissage.....19
- 2. Se repérer dans les "consignes".....19
- 3. Pouvoir isoler la logique de la tâche20
- 3. L'analyse didactique et l'évaluation des tâches.....26
- Tableau 2. Favoriser le repérage du réalisateur dans la tâche.....28
- 5. Les types de situations de vérification des acquis.....29
- Tableau 3. Le rôle de la tâche dans le dispositif.....30
- 6. Distinguer classes et situations- "problèmes"31
- 7. Les tâches notionnelles et les critères de discrimination.....33
- Tableau 4. Selon le type de "problème"38

IV. Classer les tâches par catégories de procédures de réalisation

- 1 Les tâches d'analyse40
- 2 Les tâches de synthèse.....41
- 3 Les tâches d'évaluation-contrôle.....42

Les Cahiers de l'année 1996

Tableau 5. Classer les tâches procédurales par leur action principale.....	46
Tableau 6. Une classification selon trois paramètres de la situation d'acquisition.....	47

V. La tâche et le projet

1. L'objectif d'évaluation ou le projet de la tâche.....	48
Tableau 7. Déterminer l'objectif d'évaluation.....	52
2. Le cas des tâches processuelles : mises en situation de la parole personnelle attendue.....	56
Tableau 8. Les rapports entre les classes de tâches.....	60
3. Articuler les mises en situation d'apprentissage des techniques aux mises en situation de créativité : promouvoir l'imaginaire.....	61
4. Etablir et fonder la Parole : rôle des régulations.....	62
5. Travailler le lien aux références.....	64
6. La créativité n'exclut pas la manipulation de critères.....	69
Tableau 9. Les variables pour classer les tâches, récapitulation.....	71
7. Les tâches d'évaluation dans la logique dite formative.....	72

VI. Pour une formalisation des rapports entre didactique et évaluation

Tableau 10. Les modèles de pensée et la classification des tâches.....	78
--	----

Les Cahiers de l'année 1996
