
Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ?

Bernard Delforce



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3244>

DOI : 10.4000/edc.3244

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1986

Pagination : 7-20

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Bernard Delforce, « Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ? », *Études de communication* [En ligne], 7 | 1986, mis en ligne le 31 mars 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/3244> ; DOI : 10.4000/edc.3244

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ?

Bernard Delforce

- 1 L'offre de formation continue aux enseignants se présente généralement comme une *juxtaposition* de stages – nécessairement – courts où, à côté de propositions relatives, par exemple, à l'évaluation, vont figurer d'autres actions centrées sur les *méthodes pédagogiques* d'enseignement ou mettant plutôt l'accent sur les *contenus disciplinaires* : langue, littérature, exercices canoniques (rédaction, lecture suivie...) ou objectifs essentiels (savoir lire, écrire...).
- 2 Cette pratique se justifie par le souci de *diversifier* le mieux possible l'offre de formation pour être au plus près des besoins concrets des enseignants, sur le terrain, besoins forcément diversifiés.
- 3 Elle nous paraît, cependant, reposer aussi sur un *double principe* implicite.
- 4 D'une part, un principe selon lequel les pratiques des enseignants sont exclusivement le produit de leurs *connaissances* disciplinaires (d'où l'utilité de les accroître, les mettre à jour...) et de leurs *compétences* pédagogiques (d'où l'utilité de les faire évoluer vers plus d'efficacité). C'est alors oublier que les pratiques actuelles des enseignants ne sont pas indépendantes non plus de leurs conceptions de ce qu'est/doit être l'évaluation, l'enseignement, les français comme discipline. Les connaissances et les compétences nouvelles ne s'intègrent aux pratiques actuelles que si elles peuvent y trouver leur place, i.e., dans la mesure où elles restent en cohérence avec les conceptions qui sous-tendent les pratiques actuelles. Bref, on néglige le fait que les "*usages*" s'établissent aussi en cohérence avec des "*images*", d'où l'utilité de mieux connaître/faire connaître celles-ci.

- 5 D'autre part, second principe implicite, tout se passe comme si les *contenus* à enseigner étaient *indépendants* des *méthodes* pédagogiques utilisées (évaluation, enseignement, conduite de la classe...): celles-ci seraient neutres à l'égard des contenus et viseraient seulement à rendre plus efficace leur transmission aux élèves. Inversement, des contenus nouveaux pourraient venir s'intégrer aux contenus antérieurs ou les remplacer, mais sans que ces modifications n'aient d'incidence ni sur les modalités de l'évaluation ni sur les conceptions ou les méthodes d'enseignement. Bref, changement des "contenus" et changement des "méthodes" seraient sans grande influence réciproque.
- 6 Ce sont des principes différents qu'on voudrait ici présenter et défendre.

I - Hypothèse : la logique de deux systèmes contrastes :

- 7 On voudrait, en effet, étayer 3 propositions :

Proposition 1 :

- 8 Les *pratiques* actuelles des enseignants ne sont pas indépendantes de leurs *conceptions* de l'évaluation, de leurs conceptions de l'enseignement/apprentissage et de leurs conceptions du français comme matière et comme contenu disciplinaire.

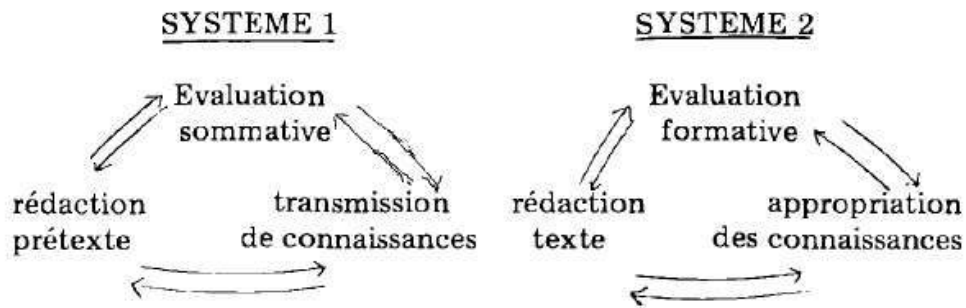
Proposition 2 :

- 9 Ces conceptions s'apparentent toujours, peu ou prou, dans chacun de ces trois domaines (évaluation, enseignement, matière) à *l'une des deux conceptions opposées* qui y servent de référence : évaluation *sommative* vs évaluation *formative* ; enseignement comme *transmission* de connaissances vs *apprentissage* comme *appropriation* des connaissances ; mais aussi, *rédaction* comme *prétexte* vs *rédaction* comme *texte*.

Proposition 3 :

- 10 En outre, les "options" privilégiées dans chacun de ces trois domaines manifestent entre elles de fortes cohérences : se référer, par exemple, à une conception *sommative* plutôt que *formative* imposerait/favoriserait des choix homologues et compatibles pour la conception de l'enseignement, mais aussi pour les conceptions relatives aux contenus disciplinaires. Telle méthode pédagogique aurait donc des liens d'affinité ou de nécessité avec certaines conceptions des contenus disciplinaires plutôt qu'avec d'autres. De même, les conceptions implicites de l'évaluation (son rôle, ses modalités, ses principes d'efficacité...) seraient tributaires, en amont, de conceptions de l'enseignement/apprentissage (représentations du savoir, de ce que c'est qu'apprendre...), elles-mêmes tributaires de conceptions de la matière (représentations de l'écrit et des textes, représentations de l'écriture comme tâche...). Inversement, enseigner tel type de contenu conduirait à enseigner et à évaluer selon certaines méthodes privilégiées.
- 11 En définitive, on ne se trouverait donc pas devant une *série* d'options opposées, chacune relative à un seul domaine (évaluation, enseignement, contenus) : on aurait affaire, au contraire, à *deux systèmes contrastés*, ayant chacun leur *logique* propre et opposant de façon

systématique conceptions relatives à l'évaluation, à l'enseignement/apprentissage comme conceptions relatives aux contenus disciplinaires¹.



- 12 Ainsi, se situer dans l'optique de l'évaluation sommative et de l'enseignement comme transmission conduirait presque nécessairement à faire de la rédaction, et plus généralement des exercices scolaires, de simples prétextes ; inversement, changer cette conception des contenus disciplinaires et faire de la maîtrise d'objets-textes spécifiques le but de l'enseignement/apprentissage permettrait/imposerait de se situer, alors, dans une conception formative de l'évaluation et dans une conception de l'apprentissage comme appropriation des connaissances.
- 13 Nous ne prétendons pas, ce faisant, *décrire des pratiques réelles et concrètes*. Nous savons bien que, par ex., les pratiques de correction qu'utilisent les enseignants dans leur classe, et qu'ils évoqueront à plusieurs reprises pendant le stage, sont *diverses* : tous ne conçoivent pas de la même manière la préparation de la rédaction, des modalités différenciées de correction des copies coexistent, tous ne mènent pas de façon identique les séances de correction en classe...
- 14 Il s'agit pour nous d'essayer de mettre en évidence *a priori* les *liens d'affinité/nécessité* qu'entretiennent entre elles certaines de ces conceptions pour montrer qu'elles forment *système*, et qu'elles contrastent de façon systématique avec le système opposé. La présentation que nous ferons des deux systèmes pourra donc les "caricaturer" franchement, dès lors que nous ne prétendons pas *décrire des fonctionnements observés* mais que nous cherchons à *construire des tendances* qui serviront, ultérieurement, de points de repère pour l'observation et l'analyse des pratiques (voir ci-même, B. Delforce : "les enseignants face à la correction des copies"). On cherchera à ce moment-là seulement à montrer que les pratiques réelles même si elles ne sont jamais complètement homogènes s'apparentent globalement à l'un ou l'autre des deux systèmes (système 1 vs système 2), même si peuvent coexister chez le même sujet des notes discordantes, venues de l'autre partition, mais qu'on n'entendrait plus qu'en sourdine, la ligne mélodique ne leur appartenant pas.
- 15 On pourrait ainsi comprendre pourquoi il est *illusoire* de vouloir introduire de nouveaux *modes d'évaluation* sans toucher ni aux *méthodes* pédagogiques ni aux *contenus* disciplinaires.
- 16 Sans doute pourrait-on ainsi rendre compte d'autres phénomènes encore : la nature des *besoins de formation* exprimés par les enseignants (les problèmes et les difficultés sont relatifs au système dans lequel on se situe, à son insu même) ; le *succès* de certaines théories (théorie de la communication de Jakobson, voire, pédagogie par objectifs et contrôle continu...) ou, au contraire, leur *difficile intégration* (pédagogie différenciée), voire les *déformations/déperditions* que certaines d'entre elles subissent dans la pédagogie

quotidienne (grilles d'évaluation surtout utilisées comme barèmes, pédagogie différenciée surtout référée à la question des "niveaux" des élèves...) - les *innovations et les emprunts* trouveraient, selon nous, plus ou moins la place pour s'intégrer dans un système existant, selon que la logique de fonctionnement de celui-ci est cohérente avec celle qui les sous-tend eux-mêmes.

II - L'évaluation : sommative ou formative (2) ?

- 17 A l'intérieur de la conception *sommative* de l'évaluation, l'objectif essentiel consiste à *vérifier* les acquisitions à l'occasion d'un travail. On le fera en mettant en relation une *copie* et la *séquence d'enseignement* qui l'a précédée. Il s'agit alors de *sanctionner* les acquisitions à l'issue d'une séquence d'enseignement pour la *clure*. L'évaluation portera sur les *résultats* et sa finalité sera de *corriger/rectifier* les fautes et les erreurs par rapport à l'enseignement transmis.
- 18 Les évaluations ainsi successivement opérées au fil de l'année tirent aussi leur signification d'être intégrées à une activité plus large : il s'agit, cette fois, de poser progressivement un *diagnostic* plus global portant non plus sur les *acquis* réalisés mais sur les *capacités d'acquisition* qu'on "observe" chez les élèves (intelligence, mémoire, attention, travail...); diagnostic que l'enseignant va utiliser à des fins de *pronostics* quand on lui demandera de formuler un avis sur l'*orientation* ultérieure de l'élève.
- 19 L'évaluation sommative est donc, en définitive, finalisée, d'abord, par la nécessité de l'*orientation*, nécessité *extérieure* au moment pédagogique et qui impose une estimation, un *jugement* porté aussi sur l'*élève* ("Il est capable, peu capable..."). Cette finalité ultime pèse sur la signification et les formes de son autre fonction : *mesurer* et sanctionner les écarts entre des *résultats* observés et des *contenus* d'enseignement *transmis*; décider, en conséquence, s'il faut revenir sur un point du programme d'enseignement ou si l'on peut passer au suivant.
- 20 Dans l'évaluation *formative*, l'objectif n'est pas tant de *vérifier des acquis* que de *favoriser des acquisitions* en fournissant à l'apprenant les informations dont il a besoin pour poursuivre et orienter son apprentissage.
- 21 Cette redéfinition de la finalité première de l'évaluation est riche de conséquences sur ses modalités.
- 22 On n'observera plus la copie en la mettant en relation avec la *séquence d'enseignement* qui vient de se clore, on l'observera en la mettant en relation avec un *apprenant* et l'évolution de son activité d'apprentissage : quelles sont les *difficultés/erreurs* récurrentes ? Qu'est-ce qui se modifie progressivement ? sous quelles formes ?... L'évaluation n'est donc plus d'abord imposée de l'extérieur comme nécessaire à la *sélection/orientation*, mais requise comme un *moment nécessaire au processus d'apprentissage* lui-même : on a besoin de s'évaluer, de savoir ce qui marche et ce qui ne marche pas pour pouvoir progresser.
- 23 L'objectif essentiel de la correction ne sera plus de *signaler/sanctionner des fautes, mais d'identifier/interpréter des difficultés* (où ? comment ? et pourquoi se produisent-elles chez cet apprenant ?). La correction portera donc moins sur la *sanction de résultats* observables que sur l'*analyse des processus* qui ont pu y conduire. De même, on s'efforcera moins de simplement *corriger/rectifier des fautes* que *d'améliorer des processus* pour modifier des performances; on s'efforcera de *comprendre* pourquoi elles ont été commises par cet

apprenant plutôt que de simplement lui *rappeler* les contenus d'enseignement qui paraissent à l'origine de l'infraction.

- 24 Ce n'est donc plus d'abord *l'enseignant* qui a besoin de l'évaluation : celle-ci lui est, en quelque sorte, dictée par *l'apprenant*, imposée par l'évolution du processus d'apprentissage. Il ne s'agit pas, bien-sûr, d'opposer deux modalités exclusives (imposée par les besoins de l'enseignant/dictée par le besoin de l'élève), mais de définir, entre deux modalités nécessairement co-présentes, laquelle imposera à l'autre sa logique, sa place et, partant, ses modalités. L'évaluation ne sera plus alors uniquement *l'issue* rituelle des séquences d'enseignement : elle pourra intervenir à tout moment et s'avérer utile, sous des formes variées, dès le *départ* d'un apprentissage (observer "les modes d'approche spontanés" de l'apprenant... voir B. Delforce, 1983, 1985 a et b...). Elle ne sera plus, non plus, une activité *réservée* à l'enseignant, mais une activité *conjointe* de l'enseignant et de l'apprenant.

III - L'enseignement/apprentissage : transmission ou appropriation ?

- 25 Le moment de formation voit toujours coexister *deux activités*. *l'activité d'enseignement* qui est celle de l'enseignant ; *l'activité d'apprentissage* qui est celle de l'élève - apprenant. Ici aussi, il importe de savoir laquelle de ces deux activités se situera comme point de départ et imposera à la seconde sa logique, lui définissant ainsi sa place et ses modalités.
- 26 Dans le *système 1*, on est d'abord centré sur *l'activité de l'enseignant : la transmission de connaissances*. Et l'activité de l'apprenant s'y trouve subordonnée. Dès lors, les contenus et la progression de l'enseignement se calquent sur la *logique de la matière* enseignée : découpages habituels de la discipline (orthographe, grammaire, vocabulaire, lecture...), logique propre à chacun de ses sous-ensembles (voir, par ex., les chapitres des manuels scolaires...). L'enseignement transmis est donc *identique* (mêmes contenus, même progression...) pour *tous* les élèves.
- 27 Dans le *système 2*, on est centré, au contraire, sur *l'apprenant* et son *activité cognitive : l'appropriation des connaissances*. Et, cette fois, c'est l'activité de l'enseignant qui s'y trouve subordonnée. La progression de l'enseignement se calquera, alors, sur une *logique* de nature *pédagogique* (i.e, les étapes par lesquelles on peut passer pour développer des connaissances, étapes qui ne recourent pas nécessairement celles à travers lesquelles ces connaissances ont été produites dans l'activité scientifique ni celles à partir desquelles on les ordonne dans le discours de vulgarisation scolaire). Cette logique pédagogique devra elle-même trouver son fondement dans une *logique de l'action* (i.e., la séquence des opérations à accomplir pour résoudre une classe de problèmes : ici, la production de certains types de textes dans une situation déterminée). Les enseignements pourront donc être *communs* ou *diversifiés* selon que les problèmes posés sont relatifs à l'objet-texte ou selon que les difficultés rencontrées sont spécifiques à tel apprenant (ou groupe) ou à leurs façons particulières de concevoir cet objet (ex : la rédaction perçue comme exigeant, d'abord, de "savoir bien écrire" ou, au contraire, d'"avoir beaucoup d'imagination").
- 28 Cette centration opposée dans les deux systèmes sera, ici aussi, riche de conséquences tant sur les modalités de l'enseignement que sur celles, corollaires, de l'évaluation.
- 29 Dans le *système 1*, centré sur la *matière* à transmettre, l'enseignant cherche, par ses apports, à *combler un vide préalable* chez l'élève, en apportant les connaissances qui lui font

défaut, soit, éventuellement, à *rectifier* ses connaissances erronées (voir Y. Reuter, 1984, p. 120). On fonctionnera alors selon un modèle pédagogique privilégié : transmission de connaissances → application par l'élève → vérification par l'enseignant → répétition éventuelle.

- 30 Ce modèle ne se soutient que de représentations typées : une représentation du *Savoir* comme *vide préalable* et résultat d'une *transmission* de connaissances (je le dis ou je le montre → ils le savent) ; une représentation du *faire* comme simple *application* du savoir (ils savent → ils font correctement) (voir B. Delforce, 1982).
- 31 Ce modèle et ses représentations conjointes vont, à leur tour, engager une conception de l'évaluation cohérente avec eux - où l'on reconnaîtra les traits dominants de l'évaluation sommative - , et lui définir des modalités conformes.
- 32 L'*horizon d'attente* idéal de l'évaluation devient nécessairement, dans ce système, l'*absence d'erreurs* (le savoir nécessaire a été transmis, il suffit à établir le faire). Inversement, la lecture de la copie deviendra surtout attentive à ce qui *manque* ou fait défaut dans celle-ci par rapport à l'enseignement transmis.
- 33 D'autre part, de l'observation qu'un élément de connaissance n'a pas été correctement *appliqué* ou n'est pas *présent*, on inférera qu'il n'est probablement pas *acquis* comme connaissance. L'erreur est donc systématiquement rapportée aux *manques* de connaissances diverses et considérée comme une *anomalie* par rapport au savoir.
- 34 Conformément aussi à la finalité ultime de l'évaluation sommative (diagnostiquer des capacités d'acquisition chez l'élève), l'erreur sera rapportée au *sujet* apprenant dont elle témoignera, cette fois, de *déficiences* dans quelques *capacités d'acquisition* jugées essentielles (mémoire, motivation...). Les capacités ainsi mobilisées pour expliquer l'erreur seront en nombre réduit et cohérentes avec les représentations du savoir comme résultat d'une simple transmission et du faire comme résultat d'une simple application. Dans un tel système, en effet, il *faut* et il *suffit* pour acquérir des connaissances, *d'écouter* la transmission, de *comprendre* celle-ci, de la *mémoriser* ; puis de *l'appliquer* pour réussir - D'où les catégories les plus fréquemment évoquées : l'élève manque - ou a manqué - *d'attention* ou de motivation (pour écouter avec intérêt), *d'"intelligence"* (pour comprendre), de *mémoire* (pour retenir), de *travail*, d'effort, ou de motivation encore (pour appliquer et s'appliquer) ; catégories qu'on peut, en définitive réduire à trois : *motivation, capacités intellectuelles et travail*, dont on n'est pas surpris qu'elles dominent la rédaction des bulletins trimestriels et le discours ordinaire des enseignants sur les capacités des élèves.
- 35 Le *système 2*, centré sur l'*apprenant* et ses processus d'acquisition plutôt que sur la *matière*, exige d'autres représentations du *Savoir* et du *Faire*, une autre conception de l'enseignement/apprentissage.
- 36 D'abord, les connaissances transmises ne viennent pas *combler un vide* . elles vont, au contraire, devoir s'intégrer chez l'apprenant à un ensemble *déjà existant* de connaissances et de représentations, ensemble structuré d'une certaine façon (voir, par ex., Moscovici, 1976). Plusieurs cas de figure peuvent alors rendre compte des *processus d'appropriation chez l'apprenant* : soit il peut *réussir* à s'approprier les connaissances nouvelles parce qu'elles ont leur place dans son système de connaissances actuelles et qu'elles sont cohérentes avec ses représentations actuelles ; soit, à l'inverse, il ne peut *pas y parvenir* parce qu'il n'y a ni *place*, ni *intérêt* par ces connaissances dans la structure actuelle de son savoir (on écoute et on est motivé à partir, aussi, de ce qu'on sait déjà, des questions qu'en conséquence on se pose, parce qu'elles s'imposent). Outre ces deux cas de figure

extrêmes, deux autres possibilités : l'apprenant peut être amené à "*modifier*" ces connaissances nouvelles (phénomènes de déperdition/déformation) pour qu'elles puissent s'intégrer en harmonie avec ce qu'il sait déjà (assimilation selon Piaget) ; inversement, il peut réussir à "*réorganiser*" la structure actuelle de ses connaissances et de ses représentations de telle sorte que les connaissances nouvelles y prennent place (accommodation selon Piaget).

- 37 Cette conception de l'apprentissage, centrée sur les processus d'appropriation du savoir par l'apprenant, permet l'évaluation *formative* en même temps qu'elle la présuppose et l'exige.
- 38 En effet, les défauts d'acquisition ne résultent plus d'abord des connaissances qui *manquent* mais surtout de celles qui sont préalablement *présentes*. De même, ils témoignent moins d'abord de toutes sortes de *déficiences* chez le sujet que de sa *logique propre* et du "mode d'approche spontané" des connaissances nouvelles qui en résulte (voir B. Delforce, 1983. 1985 a et b). Dans sa lecture des copies, l'enseignant pourra donc être attentif autant à ce qui y est *présent* qu'à ce qui y *manque*, dans la mesure où ces deux catégories d'éléments apportent *également* des informations sur la logique propre au sujet. C'est à celle-ci que l'enseignant se référera d'abord pour expliquer/comprendre les difficultés d'appropriation. Centré sur le rôle des représentations autant que sur celui des connaissances et des capacités chez l'apprenant, il pourra aussi observer/interpréter les *différences observables* dans les résultats que manifestent les copies comme l'effet de *différences culturelles* (entre élèves, comme entre maître et élève - voir, ici-même, Y. Reuter et B. Delforce, 1985 a et b) autant que celui d'une *inégalité des capacités* individuelles.
- 39 Les démarches d'enseignement s'en trouvent à leur tour modifiées : si l'enseignant cherche à *comprendre les erreurs* (qui commet quelles erreurs et pourquoi ?) c'est pour aider chaque apprenant à réorganiser ses acquis et à modifier/enrichir ses représentations : en même temps qu'il apporte des connaissances, il aide l'apprenant à lever les obstacles qui s'opposent à l'appropriation des connaissances et des capacités nouvelles (pédagogie différenciée). En retour, il interroge la logique propre au corps de connaissances qu'il transmet et les représentations qui le sous-tendent.
- 40 Cette conception différente du savoir s'accompagne, en outre, d'une *modification des conceptions du Faire*. Faire, en effet, ce n'est plus, ici, simplement *appliquer* un savoir, mais *résoudre des problèmes* relatifs à un *objet langagier*, à une *tâche scripturale*, à une *situation*. Cette résolution suppose qu'on sache, au minimum, identifier ces problèmes et définir quels éléments de connaissance ou quelles procédures de travail peuvent conduire au résultat qu'on s'est déterminé.
- 41 Cette nouvelle définition permet/exige aussi que se modifie la démarche d'évaluation. Les "erreurs" des élèves pourraient aussi s'expliquer par une "mauvaise" perception de l'objet, ou de la tâche ("on croyait que c'était ça qu'il fallait faire"), ou par une formulation "inadéquate" des problèmes qui "se" posent, ou encore par la mise en œuvre de procédures de travail routinières et "inadaptées" (on fait, en général, comme on a l'habitude de faire parce que on sait mieux faire de cette façon et que, d'habitude, ça produit plutôt les résultats escomptés).
- 42 L'enseignement pourra alors s'organiser aussi - même si ce n'est pas exclusivement - selon un *modèle différent* : mise en situation de produire un objet langagier (ou d'effectuer une tâche, de résoudre un problème...) → formulation des problèmes posés → définition

des connaissances nécessaires et des procédures utiles → appropriation de celles-ci. Dans ce modèle, l'appropriation n'est plus un *préalable* à l'application correcte, elle *accompagne* l'effectuation de la tâche ("on apprend à faire en faisant").

- 43 Centré donc sur des *processus* autant et plus que sur des *résultats*, on pourra alors être attentif non seulement aux *erreurs/fautes* qui affectent les résultats mais aussi aux *difficultés* qui affectent les processus. Enseigner cela devient aussi *se centrer sur les difficultés des apprenants* pour favoriser les mécanismes d'appropriation : mise en place de situations d'apprentissage dynamiques (rôle du conflit cognitif, pédagogie des situations...), élucidation des lieux problématiques des objets langagiers, des tâches d'écriture et des situations pour apporter aux apprenants des connaissances et des savoir-faire adaptés aux difficultés qu'ils rencontrent.

IV – La rédaction : texte ou prétexte ?

- 44 Dans la logique du *système 1*, la *rédaction* (ou dissertation. ou même devoir de français, en général) ne peut être qu'un *exercice-support* pour l'évaluation qui reste la finalité ultime, et donc dominante : on *vérifie* à l'occasion d'un *travail-application* si les connaissances transmises ont été acquises. Les conceptions conjointes de l'évaluation sommative d'une part, et celles de l'enseignement, d'autre part, conçu comme transmission de connaissances et centré sur la matière-français, vont conduire aux *deux formes* possibles de *rédaction-prétexte* : d'une part, la rédaction peut être le prétexte à l'*application* de l'ensemble des connaissances transmises concernant le *français* : vocabulaire, orthographe, grammaire, lecture expliquée... en même temps qu'elle permet la *vérification* de leur acquisition ; d'autre part, cette première forme peut, elle-même, être *prétexte à juger* certaines *compétences générales* des élèves (imagination, logique, goût esthétique, esprit critique...) autant *qu'occasion* fournie à leur *développement* : si on fait de la rédaction c'est pour développer l'imagination, si on fait de la dissertation, c'est pour développer la logique et l'esprit critique...
- 45 Ce qui est vrai de la rédaction/dissertation paraît l'être aussi de certains autres *exercices scolaires* - tous ? - Ainsi, les "questions" posées à propos d'un texte (en expliquer un mot/ une expression ; en faire "le" plan...) serviront, à la fois, de prétexte à juger la *mise en œuvre de la langue* (correction et élégance) dans la *réponse*, en même temps que la plus ou moins grande exactitude de celle-ci n'aura d'autre intérêt (y en a-t-il un autre possible ?) que de confirmer/infirmier la présence de *capacités* ou de connaissances chez l'élève : si la réponse est exacte, c'est qu'on a de bonnes capacités de compréhension, un esprit de synthèse, une bonne connaissance du vocabulaire... Ici aussi, l'exercice semble conçu de façon circulaire comme prétexte à appliquer/développer des connaissances et des capacités en même temps qu'il est prétexte à en vérifier la présence préalable.
- 46 De même, *l'activité d'écriture* se présente comme simple mise en œuvre d'une langue (pour bien écrire, il faut et il suffit de la connaître), en même temps qu'elle développerait et, tout à la fois, permettrait de juger de qualités personnelles (imagination, logique, finesse, aisance, clarté...).
- 47 Dans le *système 1*, *l'enseignement* étant centré sur la matière (définie comme connaissance de la langue) et *l'évaluation* étant, elle, conçue comme vérification de cette connaissance ainsi que, en dernière instance, diagnostic des capacités des élèves, on peut se satisfaire de cette représentation de l'exercice : un *prétexte*. Il n'est ni nécessaire, ni utile de

considérer que l'écrit produit ou la réponse proposée sont d'abord des *textes*, des *objets langagiers spécifiques* avant même d'être des exercices scolaires ou de simples réponses à des consignes. On peut fort bien ici s'accommoder de représentations vagues et non-problématiques : le système fonctionne.

- 48 Il en va tout autrement dans le système 2. D'une part, on n'est plus centré sur la *matière* (i.e., *connaître* la langue), on est centré sur *l'apprenant* (i.e., *l'utilisation* de la langue par un *sujet*, dans une *situation* déterminée et à propos d'un *objet langagier* spécifique). D'autre part, le *faire* n'est plus simple *application* d'un savoir préalable sur/de la langue, il est, de façon plus complexe, *résolution des problèmes* relatifs à cet objet, cette situation, cette tâche, opération *d'effectuation* en même temps que processus *d'appropriation*.
- 49 Dès lors, les écrits scolaires qu'on fait produire ne sont plus des prétextes à autre chose, ils deviennent le cœur même du système : des *textes*. Ils peuvent/doivent, cette fois, être réellement envisagés à la fois comme *objets langagiers* spécifiques et comme *résultats d'une tâche d'écriture*.
- 50 La rédaction, comme la dissertation, les écrits scolaires... sont des objets langagiers dont il faut pouvoir définir les caractéristiques pertinentes et les critères de bonne formation, qu'il faut pouvoir examiner sous leur double aspect d'*objets "techniques"* (modalités de fonctionnement et de construction) et d'*objets culturels* (insérés dans des interactions sociales, dotés de valeurs, de fonctions...). Ils sont, d'autre part, le résultat d'une tâche d'écriture qui impose au sujet une *représentation* de la nature du résultat à atteindre (définition de l'objet et, corrélativement, des fonctions qu'il doit remplir), une *connaissance* de ses caractéristiques, une *maîtrise des procédures* de production qu'il autorise ou exige.
- 51 L'apprenant a donc besoin pour produire cet objet/réaliser cette tâche de *connaissances* et de savoir-faire divers qui incluent la connaissance de la langue mais sont loin de s'y réduire. Sans doute cela requiert-il aussi des *capacités* intellectuelles générales, mais cela exige surtout des *savoir-faire techniques* précis et des méthodes : faire une rédaction, c'est moins "avoir de l'imagination" que savoir inventer une fiction cohérente et recevable.
- 52 Dans cette nouvelle perspective, la rédaction n'est plus un simple *support-prétexte* pour l'évaluation, elle devient *l'objet* et le *but* de *l'apprentissage*, apprentissage dont l'évaluation n'est, cette fois, qu'un support * *maîtriser la production d'objets langagiers spécifiques pour, progressivement, maîtriser l'écrit*.

V - Conclusions

- 53 L'hypothèse que nous avons cherché à étayer et à défendre devrait permettre, c'était son but, de mieux *analyser les discours*, concrets cette fois, des enseignants (voir, ici même, B. Delforce : "les professeurs face à la correction des copies").
- 54 Elle pourrait aussi, par exemple, permettre de comprendre pourquoi l'introduction et *l'utilisation scolaire des théories relatives aux textes* reste difficile et sujette à déformation : elles s'introduisent dans un système qui n'est pas fait pour les accueillir ; inversement, on pourrait comprendre que l'adoption progressive par les enseignants de ces conceptions et de ces théories les conduise bientôt à "ressentir" que leurs pratiques antérieures de l'évaluation et leurs méthodes d'enseignement habituelles sont "insatisfaisantes", qu'elles ne fonctionnent plus bien...

- 55 De même, elle pourrait rendre compte du *succès différentiel* des deux innovations pédagogiques qui ont marqué, ces dernières années, le champ de l'évaluation : la *pédagogie par objectifs* et la *pédagogie différenciée*. Ainsi, la pédagogie par objectifs et le contrôle continu peuvent, à notre sens, trouver facilement à se développer dans le *système 1*, fortement centré, déjà, sur la notion de capacités des élèves : elle en affine alors le fonctionnement, lui apporte des techniques plus rigoureuses, ce qui n'est pas négligeable, mais sans exiger, en définitive, que s'en modifie la logique sous-jacente. A l'inverse, la pédagogie différenciée ne trouverait à se développer que dans la logique du *système 2*, exigeant alors peut-être de l'enseignant qu'il modifie ses conceptions antérieures de l'enseignement, mais, en outre, qu'il adopte de nouvelles conceptions de la rédaction et renouvelle ses méthodes d'évaluation ; sauf à faire de la pédagogie différenciée une nouvelle version, plus moderniste, il est vrai, du "à chacun selon ses capacités".
- 56 En définitive, toute tentative de *changer* le fonctionnement habituel de l'évaluation (système 1) serait *doublément exigeante* : elle imposerait, d'une part, que se modifient aussi parallèlement les conceptions relatives aux écrits scolaires et celles relatives à l'enseignement/apprentissage ; elle exigerait, d'autre part, que l'enseignant acquière les connaissances et les méthodes que ces nouvelles conceptions, à leur tour, rendent nécessaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L.**, (1979), "Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application", in *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, L. Allal et al. (eds), P. Lang, Berne, 1979.
- Delforce, B.**, (1982), "Les difficultés langagières - Pour une autre hypothèse explicative . le rôle des représentations", *Bull, du CERTE*, n° 1, décembre 1982.
- Delforce, B.**, (1983), "Pour une didactique des écrits pratiques : la note de synthèse", *Bull, du CERTE*, n° 3. Juin 1983.
- Delforce, B.**, (1985 a), "L'objectivité de la presse : le jugement d'objectivité chez le lecteur et les représentations relatives à l'expression", *Bull, du CERTE*, n° 5, mars 1985.
- Delforce, B.**, (1985 b), "Approches didactiques d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation", *Pratiques*, n° 48, décembre 1985.
- Reuter, Y.**, (1984), "Pour une autre pratique de l'erreur", *Pratiques*, n° 44, décembre 1984.

NOTES

1. L. Allal a montré depuis plusieurs années déjà les fortes affinités qui existent sur le terrain théorique entre l'évaluation formative et les théories constructivistes (voir L. Allal, 1979). Il nous reste à poursuivre dans ce sens pour montrer que l'évaluation sommative n'est pas

indépendante, elle non plus, de conceptions typées de l'apprentissage ; qu'enfin les contenus disciplinaires sont eux-mêmes tributaires de ces conceptions préalables (ou qu'ils y conduisent).

2. Pour une présentation plus détaillée de ces deux formes d'évaluation, on peut se reporter à *Pratiques*, n° 44, décembre 1984, "L'évaluation".

RÉSUMÉS

Les formations professionnelles dédiées aux enseignants sont suffisamment diversifiées pour prendre en compte les différents besoins de ceux-ci, cependant elles ne prennent en compte ni les conceptions personnelles des enseignants sur les notions d'enseignement et d'évaluation, ni les méthodes pédagogiques préalablement utilisées. L'auteur cherche les logiques respectives de conceptions opposées de l'enseignement (transmission / appropriation), de l'évaluation (formative / sommative) et de la rédaction (texte / prétexte). A partir de ces notions il pense deux systèmes opposés qui lui serviront à l'étude des pratiques d'enseignement et de correction ainsi que, éventuellement, à l'amélioration des formations d'enseignants.

INDEX

Mots-clés : évaluation, enseignement, didactique, apprentissage, rédaction, analyse des pratiques professionnelles, écrits scolaires

Keywords : evaluation, education, teaching methods, learning, disciplinaru content, writing, professional practice analysis, school writings

AUTEUR

BERNARD DELFORCE

Bernard Delforce, Université de Lille III