

Projets d'apprentissage, projets d'évaluation

Introduction

Je vais proposer une vision structurale pour passer ensuite à une conception systémiste. Je vais construire, un schéma un peu "usine à gaz", qu'il faudra ensuite penser comme incarné, habité, dans une *activité*.

Apprendre se passe entre formateur et formés, dans les interrelations. Tout ne dépend pas du formateur. L'apprentissage est une construction soumise à des aléas, à des imprévisibles *en situation*. Avoir un projet d'apprentissage pour l'autre, privilégier un projet d'évaluation n'est qu'un ensemble de repères pour agir. La formation n'est pas une transformation automatique.

1 Le formateur : Accepter d'être agi

D'une façon générale, le formateur doit tenir compte de données qui régissent les pratiques éducatives. La situation de formation est construite, elle est spécifique, elle est cadrée ou réglée par :

- *l'institution* dans laquelle se place la pratique éducative étudiée ;
- *la politique de formation* que les acteurs sociaux déploient dans cette institution : le projet de former affiché et/ou endossé par les acteurs ;
- *la provocation ou l'impulsion des réactions de celui qui apprend*, qu'on éduque, qu'on forme, qu'on encadre : c'est une situation d'apprentissage délibéré ;
- *l'histoire des sujets (éducateur-éduqué)*.

De plus, tout responsable d'une pratique éducative (tout acteur assurant une fonction de formation, tout acteur garant d'une relation éducative) déroule ses pratiques dans des situations où agissent un certain nombre de *surnormes*.

Quatre paraissent fondamentales :

- *la commande institutionnelle* (lisible dans l'ensemble des textes officiels propres à son institution, les Instructions Officielles)
- *les référents disciplinaires* (régissant le corps des contenus de la formation, savoirs plus ou moins organisés en "matières", où le formateur a été formé et où le stage, ou la

réunion de service, par exemple, est dit s'inscrire : mathématiques, démarche qualité, nosographies, connaissances médicales, management, projet de service...)

- *les modèles et les théories* que le formateur utilise pour éduquer : son "*réfèrent théorique*" dont l'ensemble dessine ses options sur la formation, son "modèle de la formation", sa conception de l'Apprendre.

- *l'inscription paradigmatique* des acteurs de la situation ; le paradigme préférentiel dans lequel les acteurs se situent : plutôt dans le rationnel ou dans la pensée magique, dans le prévisionnel ou dans la convivialité, du côté du chiffre ou du poème (Vial, 1997) : l'efficacité-rentabilité ou le sens

Donc quatre origines de normes qui agissent et qui sont interreliées chez les sujets en formation (formateur compris) ; elles ne se juxtaposent pas, elles jouent ensemble.

Ensuite, les pratiques éducatives peuvent être étudiées à partir de quatre *dimensions qui fonctionnent en simultané* dans la pratique :

- *la dimension didactique* (qui s'intéresse aux contenus, aux savoirs propres à une discipline ou à un métier)

- *la dimension évaluation* (qui pose les questions du sens pour les acteurs, de ces contenus, avec ses deux logiques dialectiques ou dialogiques, de contrôle du sens donné et d'interprétation de sens cherché),

- *la dimension pédagogique* (la gestion de l'espace et du temps contraints de la formation, avec son cortège de techniques d'animation jusqu'aux utilisations de multi-médias).

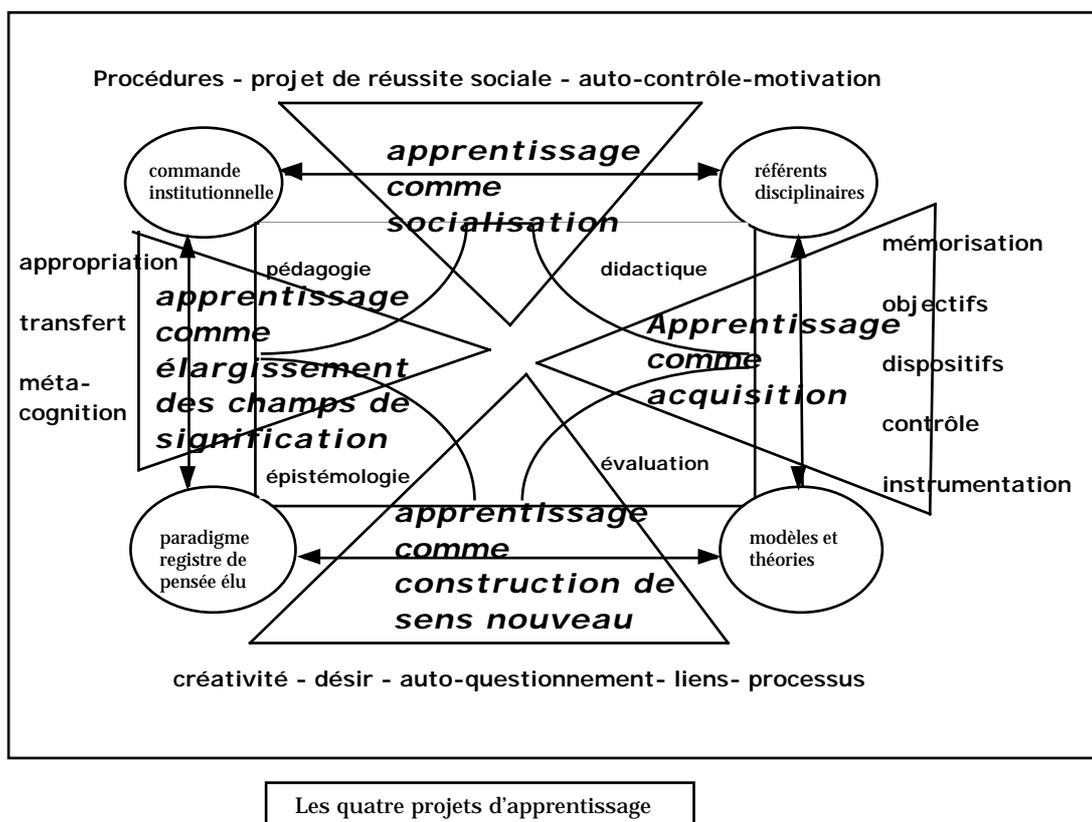
- *La dimension "praxiste"* attachée aux particularités des acteurs, cette fois : la manière dont le référent professionnel est mis en communication, ce qu'on appelle parfois le "style" d'enseignement ou de formation ou d'encadrement. Est primordial ici, le rapport à la science, au vrai, au su, au dicible, au maîtrisable. Cette quatrième dimension fait passer de la pratique décrite de l'extérieur à la compréhension de *la praxis* de formation vécue par l'acteur lui-même. Le formateur, par exemple, a un projet d'éducation qui n'est pas réductible à didactique, évaluation et pédagogie. Sa culture, ses options, ses références sur l'intelligibilité du monde, sa vision de l'éducation, de l'humain, sa définition du savoir, de la science etc... : sa culture¹ influence ses pratiques et constitue un autre pôle qu'on peut appeler aussi d'un terme générique "épistémologie". C'est le lieu ordinaire des "investissements symboliques" (Berthelot, 1990), car "la connaissance est sous-tendue par un "engagement ontologique" —ou si l'on préfère, par une définition de ce que l'on admet pour réel— qui en conditionne les contenus" (Besnier, 1996).

¹ sur la notion de paradigme comme vision du monde cf Vial 1997 - sur la notion de registres de pensée cf Vial, 1999 b

Ces quatre dimensions sont bien sûr simultanées, ce ne sont ni des étapes ni des choix. Former, c'est toujours à la fois former à, en vue de, pour ceci ou cela... (Fabre, 1994). Jouant ensemble, ces quatre dimensions vont produire tel ou tel type de problématique d'apprentissage.

2. La formation : une histoire

L'apprentissage (Donnadieu, Genthon, Vial, 1998 a) est alors formalisable *sur un autre plan* parce que le projet d'apprentissage poursuivi ou réalisé dépend *d'une histoire* de cette structure : selon comment *se combinent dans la formation* les réglages, les sur normes et les dimensions, dans une séquence précise (un stage, une situation, un dispositif), on va avoir quatre projets d'apprentissage différents. L'apprentissage dépend de la combinaison des invariants de la formation pendant que la situation dépend aussi, en même temps, du projet d'apprentissage survalorisé, visé. A chaque survalorisation d'un lien entre deux de ces dimensions, on peut relier un type de projet d'apprentissage.



- Premier projet d'apprentissage : si ce sont les liens entre didactique et évaluation qui sont privilégiés, *l'apprentissage sera défini comme une acquisition*, lequel s'intéresse aux rapports entre les contenus d'un programme disciplinaire et un contrôle de cette acquisition. On y veut armer l'autre, le rendre savant en lui donnant des cadres logiques et des procédures en lien avec les produits attendus : des normes. Le formateur peut s'y préoccuper des transferts de contenus et de procédures, des généralisations intra-disciplinaires. Les mots clefs seront : objectifs, dispositifs, outils, mémorisation, vérification.

- Le second projet d'apprentissage se déroule entre didactique et pédagogie : *l'apprentissage y est d'abord socialisation* avec une prédominance de l'aide à l'acquisition de règles. C'est la normalisation dans une volonté d'aide (parfois même de restauration identitaire). On va s'intéresser aux rapports entre procédures et produits mais dans un souci d'utilité sociale. Ce projet de réussite sociale peut prendre diverses formes : la dite "pédagogie de projet", en fait pédagogie de fabrication d'objets sociaux ; le bachotage mais aussi le rattrapage, la remédiation, dans une lutte contre la reproduction sociale, dans le désir démocratique d'égalité des chances. Faire réussir les tâches, les produits, la manipulation des contenus. Le dispositif d'organisation totale de l'espace-temps de la formation prôné par le courant de l'évaluation formatrice est là (Nunziatti, 1990). Les mots emblématiques sont : auto-contrôle et motivation par la participation du formé au dispositif.

- Troisième projet d'apprentissage, entre pédagogie et épistémologie : *l'élargissement* de ce que Genthon (1990) a appelé "*les champs de significations du formé*". Le formateur veut que la personne du formé se développe, qu'elle gagne en potentialité, qu'elle sache faire de mieux en mieux, de plus en plus de choses, pour cela le savoir, les contenus de formation doivent toucher en lui ce qui lui permet de "faire sens". Développement, maturation, promotion de l'épanouissement de la personne pour, par exemple, s'accorder à une culture de notre temps, élargir ses compétences (Jorro, 1996). Ouverture du champ de vision, découverte active par l'utilisation des ressources de la réflexivité. On va survaloriser ici le transfert lié aux problèmes dits de "métacognition", comme mécanisme mental entre les compétences, entre les disciplines, entre les champs de références : c'est l'appropriation, dans la maîtrise de soi, la plasticité, le changement, le jeu, le développement.

- Quatrième projet d'apprentissage : entre épistémologie et évaluation, *pour une construction de sens nouveau, dans le sujet, par le sujet, création de soi par les signes*, ces savoirs qui visent non pas seulement la maîtrise-expertise mais aussi et surtout la maîtrise-

familiarité (Ardoino, 1988) dans l'investissement herméneutique du patrimoine culturel. C'est le projet moins souvent mis en place, en tous cas le moins parlé : l'apprentissage comme "élaboration en actes, dans sa vie, de sens nouveaux", création et régulation, priorité aux processus, à l'autorisation, à l'altérité, à l'auto-organisation, à l'auto-questionnement... Les mots clefs sont ici : le manque comme moteur de la projection dans le devenir, le désir, les connexions, les interrelations, les réseaux, les différences (Derrida, 1972), l'écoute. Une centration sur la personne, la parole, la médiation, le travail sur soi, l'énigme de l'Autre qui nous construit.

3. Hiérarchiser et mettre en liens

Ces projets d'apprentissage sont présentés ici dans une progression du plus loin au plus près du Sujet. Or, ils sont tous, à des titres différents, intéressants mais basés à chaque fois sur la survalorisation de deux dimensions.

Aucun de ces projets n'est bien sûr infamant, y compris le plus ordinaire, le premier, même si on peut regretter que le dernier soit autant passé sous silence et que les formateurs oscillent si souvent entre le second et le troisième.

L'hypothèse qui paraît la moins enfermante pour questionner les pratiques éducatives est que ces quatre projets sont toujours mis en oeuvre. Regarder comment fonctionne un formateur, c'est tenter d'identifier le projet qu'il privilégie, le projet qui finit par s'imposer dans les interrelations des acteurs. Mais cela ne veut pas dire que les autres projets ne soient pas des composantes effectives de sa pratique. Etre éducateur, c'est promouvoir les quatre projets d'apprentissage.

Ce ne sont pas quatre niveaux de compétences attendues qui pourraient servir à labelliser les formateurs ou les formations réalisées. Un formateur, un cadre à l'aise dans sa fonction les impulse tous, y compris sans le savoir, en les mélangeant peut-être. Mais c'est la reconnaissance du pôle de la praxis (épistémologie) qui est déterminante pour pouvoir faire tourner les autres projets.

Conclusion

En formation, le projet d'apprentissage va de pair avec le projet d'évaluation : l'un sert l'autre, ils se construisent en même temps. Les compétences en situation du formateur (que l'on peut penser avec ce que Schwartz appelle la pensée kaïrique, le « saisir l'occasion », et la pensée Métis, de la ruse) naissent là, dans ces inter influences dans l'activité même de formation. Prévoir, planifier, construire les dispositifs ne devrait que servir cette improvisation.

Bibliographie

- Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, pp. 59/64
- Berthelot, J-M., *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990
- Besnier, J-M., *Les théories de la connaissance*, Paris : Flammarion, 1996
- Derrida, J., *Positions*, Paris : Editions de minuit, 1972
- Donnadieu, B., Genthon, M., Vial, M. *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?*, Paris : Interéditions Masson, 1998
- Fabre, J., *Penser la formation*, Paris : PUF, 1994
- Genthon, M., "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques*, n°281, 1990, pp.12/14
- Jorro, A., "Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes", *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19, n°2, 1996, pp.5/19
- Nunziati, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64
- Schwartz, Y., "Discipline épistémique, discipline ergologique", Maggi, B., sous la direction de, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, 2000, pp. 33 - 68.