

TRANSMETTRE/APPRENDRE ? (propos sur l'apprentissage)

*Toute théorie est grise et vert
est l'arbre d'or de la vie*
Goethe dans Faust

La lucidité est la blessure la plus proche du soleil
René Char (feuillettes d'Hypnos)
dans fureur et mystère

Dans une logique disjonctive, le mot "apprentissages" correspond d'une façon quasi générale *pour les enseignants* à deux activités : celle de transmettre (qui les concerne) et celle d'apprendre - dans le sens de mémoriser puis restituer et appliquer - qui concerne les "élèves"¹. A côté de cette approche traditionnelle d'une pédagogie de la transmission qui reste largement dominante au sein de l'Éducation Nationale, quelques approches pédagogiques alternatives (Freinet, Decroly...) ont été tolérées marginalement dans quelques établissements. Les autres approches éducatives alternatives, dont certaines sont reconnues "à part entière" ailleurs dans le monde (dans des pays de tradition occidentale ou non) trouvent plus ou moins une place à occuper dans le "vrai" privé (celui qui n'est pas sous contrat avec l'Éducation Nationale)².

Autre constat, sur fond de crise et malaise des enseignants, les débats idéologiques d'aujourd'hui se focalisent sur l'opposition du "bon modèle" de l'enseignant centré sur la transmission des savoirs aux élèves, au "mauvais modèle" du pédagogue centré sur "l'apprenant" pour l'accompagner dans l'épanouissement de son potentiel et son autonomisation (Le Monde, Luc Ferry 2003).

L'objet de cet article est de dépasser ce faux débat prisonnier de sa formulation dans une opposition terme à terme. Il s'agit de le *recadrer* à partir d'une prise en compte d'un **transmettre-apprendre**, non pas comme synthèse d'une thèse et de son antithèse, mais d'un point de vue englobant, en référence à

1 - Il est intéressant de débusquer le poids des mots qui nous permettent de dire, en même temps qu'ils nous enferment, nous piègent dans la désignation. Si l'on compare les désignations françaises et anglo-saxonnes, on constate que dans cette langue on parle de "teacher" *enseignant*, de "pupil" *élève* uniquement dans les petites classes et de "student" *étudiant* ensuite, contrairement à nous qui utilisons *élève* du primaire aux grandes écoles et *étudiant* uniquement à l'université. "To teach" c'est *transmettre, enseigner*, "to learn" *apprendre* désigne l'activité de l'apprenant (pupils et students). Si on consulte le Petit Robert, on constate que "l'élève reçoit l'enseignement" forme passive, et qu'étudiant vient d'étude comme étudier "application méthodique de l'esprit cherchant à apprendre et à comprendre" forme active - "to study" en anglais.

2 - Pédagogies influencées par Carl Rogers, Rudolf Steiner, Montessori entre autre.

*une pensée de la complexité et une dialogique*³ (Edgard Morin 1990) qui n'opposent pas mais articulent ces deux termes pensés ensemble.

Mais avant de proposer quelques pistes, amorcer des réponses touchant à "l'apprentissage", "les représentations", "les dispositifs pédagogiques", "l'évaluation", il me paraît nécessaire d'en clarifier les prémisses :

D'abord dans un retour bref sur certaines dimensions communes aux démarches initiées par les pédagogues (ceux évoqués ci-dessus et bien d'autres), et la convergence entre ces démarches et les recherches contemporaines.

Ensuite en proposant des explications à la prééminence toujours actuelle du modèle empirique de la transmission des savoirs, ceci en dépit des avancées de la compréhension de l'activité pédagogique par les chercheurs depuis trois quarts de siècle, et l'émergence d'autres modèles d'apprentissage sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir.

Ces pédagogies alternatives en dépit de leurs diversités de méthodes ont-elles des caractéristiques communes ?

Elles en ont au moins une: le point de vue à partir duquel les pédagogues les ont élaborées. Tous ont fondé leur démarche sur une approche phénoménologique des situations éducatives (sans pour autant avoir obligatoirement théorisé cet aspect). Ils se sont tous appuyés sur leur **perception globale de "comment le sujet apprend et mûrit en apprenant"**, à la fois dans ses interactions avec le pédagogue et le groupe des pairs, et à l'occasion d'une pratique pédagogique contextualisée, en situation.

Cette perception globale relève simultanément d'un double positionnement des pédagogues : *impliqués* comme acteurs de la situation au même titre que les apprenants, *et distanciés* en tant que pédagogues. C'est aussi une perception intuitive qui s'affine avec l'expérience⁴. Cette approche pédagogique est assimilable dans son essence à *un art*, c'est à dire une activité sensible et comportant une dimension créatrice. Cependant, au siècle dernier, des recherches scientifiques en psychologie cognitive, en neurologie, en psychosociologie ont convergé pour confirmer, étayer cette vision d'un apprendre-transmettre en rupture avec la pédagogie dominante de la transmission. Parallèlement, plus précisément vers le milieu du siècle, l'éducation est devenue un domaine de recherche à part entière : celui des "Sciences de l'Éducation"

³ - Penser le monde et l'homme d'un point de vue complexe, consiste à *distinguer dans leur contexte* les événements et les notions y afférent pour les éclairer sous différents angles sans les séparer afin d'en comprendre les interactions. La logique à l'oeuvre n'est plus celle du "ou/ou", ou bien ceci ou bien cela, mais une logique ou/et, une *dialogique* qui fait coexister les contraires dans une perspective à la fois antagoniste-concurrente-complémentaire.

⁴ - C'est également une perception qui suppose une attitude compréhensive - non pas complice - mais d'ouverture au monde de l'autre tel qu'il le vit, qui constitue *sa* réalité pour en tenir compte. Carl Rogers, à partir de son expérience, est celui qui - à ma connaissance - a le mieux explicité cette attitude, ce regard du pédagogue. Voir à ce sujet André de Peretti (1997), "*Présence de Carl Rogers*", plus particulièrement p.256 à 259 "recherches en éducation".

recherches spécifiques, dont beaucoup sont centrées sur l'activité éducative, enrichissant sa compréhension et la prise en compte de ses dimensions heuristiques, axiologiques et praxéologiques⁵.

Comment se fait-il, dans ces conditions qu'aujourd'hui encore, le modèle empirique de la transmission de savoirs par les enseignants reste, pour l'essentiel, le modèle de référence dans l'Éducation Nationale⁶ ?

Pour au moins trois raisons qui rendent compte -me semble-t-il - d'une coupure entre le monde de la recherche en éducation et celui des praticiens. Une coupure qui empêche les débats d'idées et leur circulation entre chercheurs - praticiens - décideurs.

- La première est liée aux contraintes instituées de la recherche dans les sciences humaines. Ces contraintes correspondent à un modèle scientifique qui sert encore de référence aux chercheurs, même s'il ne fait plus l'unanimité. C'est un modèle objectiviste qui leur impose de produire des savoirs abstraits, généralisables, réfutables, dégagés comme un diamant de sa gangue de toute trace de lien entre le chercheur *et* l'objet de sa recherche, de son implication personnelle dans celle-ci. Pour les praticiens il est difficile d'intégrer **ces savoirs** à leur pratique quotidienne, de les recontextualiser en situation. Leur demande toujours renouvelée de recettes immédiatement applicables, exprime très bien cette difficulté propre à tous les praticiens. En tout cas à ceux qui n'ont pas fait, eux-mêmes, le difficile apprentissage *de faire de leur pratique professionnelle un objet de recherche*.

- La seconde raison renforce les effets de la première. Elle relève non plus du fond mais de la forme (architecture des textes scientifiques, langage utilisé) et des circuits de diffusion privilégiés par les chercheurs. Comme pour leur production, la mise en forme de ces savoirs - qu'il s'agisse de thèses, ou de publications scientifiques - répond à des exigences explicites/implicites propres à la "communauté savante", celle à laquelle s'identifient les chercheurs, celle à laquelle ils souhaitent appartenir, celle enfin qui les légitime à travers l'*imprimatur* donnée à leurs écrits. Il en résulte un fossé d'incompréhension entre chercheurs d'un côté, praticiens et décideurs de l'autre : leurs références culturelles (au sens professionnel) sont différentes, leurs canaux d'information sont différents, leur pratiques langagières également.

- La troisième et ultime raison de la coupure évoquée entre chercheurs et praticiens est d'ordre institutionnelle. Elle résulte de la relative clôture - au regard des autres institutions éducatives - de l'institution universitaire dont dépendent les départements de Sciences de l'Éducation et les

⁵ - L'heuristique se rapporte à la découverte, l'axiologie aux valeurs et au sens, la praxéologie aux activités.

⁶ - La situation est plus nuancée dans la formation continue.

laboratoires/instituts de recherche qui leur sont rattachés. Cette clôture va contribuer d'une certaine manière à délégitimer le discours des enseignants-chercheurs à l'extérieur de l'université, et limiter l'influence de l'université sur les autres institutions⁷. Cette clôture a une origine historique indéniable. Elle correspond à une volonté du pouvoir centralisateur et de contrôle de l'Etat qui s'est poursuivie sans discontinuer pendant plus de trois siècles (de la fin du Moyen âge jusqu'au dix neuvième siècle. Dans un premier temps le pouvoir royal en cours d'affirmation s'est méfié de l'université - à l'origine foyer de production intellectuelle et de contestation idéologique subversive - et n'a eu de cesse de la marginaliser. Après la Révolution, en particulier sous le Consulat et le Premier Empire, la création des Lycées et des Grandes Écoles institue la coupure entre le système éducatif proprement dit (qui forme ses propres enseignants et fait appel à ses propres enseignants-chercheurs) et l'université, réalisant ainsi davantage "*la vocation enseignante et normative de l'Etat [républicain]*" (Renouvier cité par Marcel Gauchet 1998).

Dans les développements précédents, j'ai essayé d'apporter une contribution à la compréhension du primat du modèle pédagogique empirique de la transmission des savoirs malgré l'existence d'autres modèles, d'autres approches de l'acte éducatif qui éclairent les limites de celui-ci. Le moment est venu d'examiner ces modèles, ces manières différentes d'éclairer, d'un point de vue global, l'acte d'apprendre et la pratique pédagogique déployée à cette occasion :

- pratique *qui porte sur* le couple transmettre-apprendre et non pas simplement transmettre ou apprendre
- pratique *qui concerne* les enseignants **et** les apprenants
- pratique *qui mobilise* des moyens mais aussi des ressources immatérielles
- pratique influencée par des valeurs culturelles et des notions théoriques ambiantes

1 - Des savoirs et de la connaissance.

*"On l'a vu avec la dernière crise des lycées à l'automne (automne 1990), de façon fantastiquement troublante à la fois et dérisoire. **Personne ne parlait de la relation élèves-enseignants, qui est le ciment de cette affaire, sans laquelle il***

⁷ - Même si l'université contribue à former des enseignants dans les IUFM et à préparer aux concours du CAPES et de l'agrégation, ou bien parce que l'université n'apporte justement pas à ces futurs enseignants une préparation au face à face pédagogique (qui doit être *aussi* une rencontre) auquel ils seront confrontés dans leur pratique quotidienne.

ne peut pas y avoir de pédagogie, et pas même d'instruction. Il n'y a pas de pédagogie si l'élève n'investit pas, au sens le plus fort du terme, à la fois ce qu'il apprend et le processus d'apprendre; et il ne peut pas l'investir, car l'être humain est ainsi fait, que moyennant l'investissement d'une personne concrète, moyennant un Éros platonicien...[ce qui fait que] le métier d'enseignant n'est pas un métier comme les autres. (entretien avec Cornélius Castoriadis 1993)

Apprendre, du point de vue du sujet qui apprend, n'est ce pas pas établir une relation entre lui - sujet connaissant - et l'objet à connaître ?

Et du coup pour nous: instructeur? enseignant? éducateur? formateur? accoucheur? catalyseur? référent?... questionner "le connaître", élaborer une conception de la connaissance nécessite de mettre en perspective notre place, notre rôle, et notre action dans une situation d'apprentissage; d'enrichir cette dernière en passant d'une situation à deux personnages (l'objet de la connaissance et le sujet apprenant) à une situation à trois, ce troisième personnage, nous, étant à la fois impliqué dans la situation et extérieur avec une capacité de distanciation en même temps que de réflexion, au double sens de renvoyer une image et de penser les processus pédagogiques.

En effet, dès qu'il s'agit d'apprentissages formalisés, dans le cadre d'un dispositif pédagogique, celui-ci s'inscrit dans une approche intentionnelle de l'acte pédagogique qui devrait - j'insiste sur le conditionnel - toujours s'inscrire dans une visée pédagogique centrée non pas exclusivement sur les contenus, mais avant tout sur l'apprenant et sa relation au contenu. Dans ces conditions la responsabilité première du pédagogue est d'avoir développé une réflexion à propos de la démarche de connaissance.

Il n'y a pas de modèle unique pour comprendre la nature de la démarche de connaissance (Donnadieu B.,Genthon M.,Vial M. 1998) . Les trois principaux se réfèrent à trois écoles de pensée se fondant sur trois épistémologies⁸ : Les modèles *empirique, constructiviste, interactionniste*.

- Premier cas : l'objet à connaître est extérieur au sujet.

Nous percevons le monde, les objets qui le peuplent et les autres êtres vivants à travers nos

⁸ - L'épistémologie (logos discours sur, épistémê connaissance) est un point de vue, une étude critique de la cohérence de la démarche, de la valeur et de la portée de la production de connaissances. L'épistémologie fait partie de la théorie de la connaissance qui étudie les rapports entre le sujet (qui connaît) et son objet (la connaissance). *L'apprentissage justement actualise à travers un ensemble de processus ces rapports.*

sens comme autant de phénomènes qui constituent une réalité extérieure à nous, différente de nous.

Le savoir est dans l'environnement, dans le monde et les objets qui le peuplent. *Connaître c'est découvrir et s'approprier ce savoir à partir d'une perception et d'une description des mécanismes et des lois qui régissent le fonctionnement et le devenir de ce monde. Les connaissances sont alors des savoirs disponibles dans l'environnement et que le sujet intègre. Il s'agit là d'une démarche, d'une épistémologie empiriste de la connaissance, qui affirme que toutes nos connaissances sont des acquisitions de l'expérience (que ce soit à partir d'une perception directe de nos sens comme la découverte par Archimède "dans son bain" de sa loi éponyme; ou à partir de protocoles expérimentaux dans une démarche scientifique comme la loi de la chute des corps de Galilée ou celle de l'attraction universelle de Newton).* Cette affirmation est fondée sur une vision dualiste du monde, une séparation de l'objet à connaître et du sujet connaissant.

Dans une perspective pédagogique, cette affirmation conforte l'idée que ces savoirs dévoilés et disponibles puissent être *transmis, stockés et restitués* par l'apprenant sans altération, à l'identique, un peu comme une photocopie. Le rôle de l'instructeur, de l'enseignant, est d'organiser au mieux cette transmission et de la valider par des procédures de contrôle. Au sens strict il s'agit là d'une démarche d'information qui suppose uniquement de la part du "transmetteur" une maîtrise technique de celle-ci. Le contexte plus ou moins facilitant et la relation entre l'enseignant et l'apprenant ne sont pas considérés, à priori, comme parties prenantes de la situation.

- Second cas : l'objet à connaître est construit par le sujet.

Notre système cognitif "saisit" le monde et traite l'information pour en construire des représentations car le cerveau ne traite pas des objets matériels mais seulement des objets mentaux. Le monde est une représentation mentale construite par le sujet connaissant.

La connaissance est une construction qui procède de l'activité du sujet. Ce qui se construit, ce sont *des structures mentales* internes au sujet qui lui permettent d'appréhender le monde et ses objets. C'est là une conception de la

psychogénèse de la connaissance caractéristique de l'oeuvre de J.Piaget⁹ et des épistémologies constructivistes.

Dans une perspective pédagogique, il faut accompagner l'apprenant pour favoriser l'émergence de ces structures mentales au cours de son développement; ceci en lui proposant des activités adaptées à l'occasion desquelles il pourra de mieux en mieux appréhender le monde et ses objets, et par la suite, agir dans le monde à partir des connaissances qu'il aura élaborées.

- Troisième cas : l'objet construit le sujet qui le construit, ils interagissent l'un sur l'autre.

J'apprends donc je suis. (H. Trocme-Fabre 1994)

Les connaissances sont des savoirs construits par les sujets agissant dans leur environnement. *La connaissance est toujours un savoir approprié à un contexte, puis transformé (construit en connaissance décontextualisée), et évolutif (quand cette connaissance est agie dans un nouveau contexte). Cet interactionnisme n'est plus pensable dans un simple rapport de causalité linéaire de cause à effet dans un rapport déterministe, mais uniquement dans une approche interactionniste systémique et une prise en compte de la nature complexe des différents niveaux de réalité considérés (physique, biologique, anthropologique, sociétal...).*

L'apprentissage s'inscrit alors dans une dynamique dont la dimension temporelle, celle d'une durée des processus à l'oeuvre (la durée d'une maturation *par et de* l'apprenant) est fondamentale, au même titre que l'attention portée au contexte à l'intérieur duquel ces processus se produisent, ceci dans une approche globale de la situation. La connaissance est alors la transformation des savoirs externes dans un processus d'appropriation qui les transforme pour en faire la référence propre à la personne.

C'est ce que confirme Michel Vial (1998), dans un texte qui concerne la formation au sens large dans le cadre aussi bien de la formation initiale que celle des adultes *"l'apprentissage ne se réduit pas à l'acquisition restituable, mémorisée, de savoirs encyclopédiques...Le savoir est construit par la personne en même temps que la personne se construit avec ce savoir [à condition qu'il fasse sens pour elle]. Il n'y a pas imprégnation du savoir sur la personne passive...On a à faire à un processus en boucle récurrente qui lie le savoir à l'apprenant et qui lie aussi celui qui apporte le savoir à celui qui le comprend, les deux sont actifs. Le savoir n'est pas intégré mais approprié*

⁹ - cette psychogénèse distingue quatre phases de développement de l'intelligence du nourrisson à l'adolescence : de 0 à 2 ans le stade sensori-moteur (nourrisson à début petite enfance) - de 2 à 7 ans stade préopératoire de la représentation (petite enfance, début de l'enfance) - de 7 à 12 ans stade des opérations concrètes (enfance, début de la pré-adolescence) - de 12 à 16 ans stade des opérations formelles, de la pensée abstraite

et il altère, il fait changer, on n'apprend pas sans en être changé.". L'apprentissage **ne peut plus être assimilé à un stockage de savoirs transmis ou construits.**

Ce point de vue *englobant* ne constitue pas seulement un modèle rationnel. Il rend incontournable la question de la relation pédagogique entre les acteurs de la situation éducative. Il implique la prise en compte des dimensions subjectives présentes dans la situation et des investissements imaginaires qu'elle mobilise chez les différents protagonistes (voir page 9 le lien avec le dispositif pédagogique). D'où la nécessité de nous interroger davantage sur l'activité d'apprendre.

2 - Apprendre ?

"l'idéal de l'éducation ce n'est pas d'apprendre le maximum... c'est avant tout d'apprendre à apprendre; c'est d'apprendre à se développer et d'apprendre à continuer à se développer après l'école" (J.Piaget 1972)

"Tout organisme vivant est, par nature, apprenant... L'apprenance a une fonction à la fois de stabilisation, de régulation, de transformation, d'adaptation, et d'évolution. Grâce à sa capacité d'apprendre, l'être humain est en mesure d'actualiser, de rendre manifeste (de réaliser) son potentiel d'évolution.... C'est parce que je dois agir aujourd'hui avec ce que je sais d'hier et ce que je voudrai pour demain, que je cherche le geste, l'acte, la parole, la pensée qui conviennent à ce que je suis, ici et maintenant."(H.Trocme-Fabre 1999)

Apprendre est, avant toute chose un acte neuro-culturel. Cet acte s'inscrit dans une double perspective : pour le sujet apprenant, une face en est la nécessité d'adaptation, d'intégration dans **un déjà là**; l'autre la nécessaire continuation de son développement, de son évolution :

Adaptation à un déjà-là, environnement pluriel, à la fois naturel, humain, social, culturel; un milieu à la fois matériel et immatériel, fait de contraintes, d'opportunités et de défis, de certitudes et d'interrogations; un milieu dont les dynamiques sont à la fois *antagonistes-concurrentes-complémentaires* (E.Morin 1977)

Évolution consécutive à l'évolution de cet environnement et sur lequel l'homme rétroagit contribuant ainsi à le faire évoluer; mais également évolution phylogénétique de l'homme dans sa dimension plurielle: neuronale, sociétale et de

conscience de soi et de sa relation au monde c'est à dire spirituelle¹⁰ .

Apprendre engage la personne de l'apprenant à travers toutes ses expériences de vie, que celles-ci le confortent dans ses certitudes du moment, ses capacités d'action, son identité, ses appartenances, où qu'elles le mettent en question, le déstabilisent même. Pour l'élève-étudiant, le temps de "l'école" constitue un temps important par sa durée dans cette dynamique de construction-déconstruction-reconstruction de soi, de son rapport aux autres, de son rapport au monde et de la représentation qu'il s'en fait. Il ne suffit plus de s'adresser seulement à son intellect, sa mémoire, éventuellement ses sens, quand l'écart entre **son** monde, celui de sa réalité quotidienne et le monde des adultes qui l'éduquent, est trop important. Pour Hélène Trocme-Fabre *"Il est donc vain de penser qu'une situation éducative nouvelle vient tout simplement s'ajouter à d'autres situations vécues auparavant, et qu'elle" apporte" de nouveaux savoirs. C'est toute la biographie de celui qui apprend qui entre en relation avec le nouveau domaine de connaissances, le nouveau savoir-faire, la nouvelle compétence...Tous ces éléments influencent la "posture" de l'apprenant et vont l'encourager [dans la mesure où le nouveau est relié au déjà là qui va l'intégrer] ou au contraire le freiner dans ses efforts [dans la mesure où intégrer le nouveau ne peut se faire qu'en remettant en cause "notre" réalité]"* (H.Trocme-Fabre1999). Sachant cela, il devient nécessaire pour le pédagogue-enseignant de prendre en compte *les représentations et les valeurs* qui fondent et structurent ce monde de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte pour établir des ponts, ouvrir des portes. Son rôle ne peut plus être seulement celui d'un transmetteur - mais cela, tout enseignant qui est "bien dans ses baskets" le sait d'instinct, ou plutôt d'expérience - il doit être un médiateur, un passeur entre deux mondes.

3 - Les mondes des représentations.

"Tout organisme invente le milieu qu'il habite. Le papillon donne forme, en le percevant, à un milieu cosmique, lumineux et phéromonal qui le gouverne. Et l'homme engendre un milieu composé par ses représentations sensorielles, imagées, puis verbales qui structurent son destin d'homme et non pas de papillon." (Boris Cyrulnick 2001)

¹⁰ - il s'agit là d'une notion source de polémique compte-tenu tenu de l'histoire de l'éducation en France. La polémique repose sur la confusion entre spiritualité et pratique religieuse en lien avec une organisation instituée, c'est à dire une église au sens large. Ce lien existe, mais la notion dépasse toute appartenance à une religion ou adhésion à une philosophie spiritualiste. Elle est une dimension existentielle de l'homme propre à sa conscience d'être-au-monde, de sa capacité de *reliance* (M. Bolle de Bal 1981): reliance à soi, à l'autre, aux autres et au monde. Dans cette perspective il s'agit là d'une spiritualité laïque et éthique (R. Barbier 2003) *"où le besoins d'autonomie critique de la personne va de pair avec son besoin de dépassement personnel"*.

Depuis une trentaine d'années les neurosciences (sciences du système nerveux), associées plus récemment à l'éthologie humaine (science des comportements), ont permis de beaucoup mieux comprendre la place particulière de l'homme. Pour Boris Cyrulnik, l'homme est dans la continuité de l'évolution du vivant sur terre qui fait de lui un être de la nature. En même temps, sa spécificité humaine d'être de langage, où plus exactement de parole constitue une capacité nouvelle, celle de *créer des mondes inter mentaux*¹¹ : après la biosphère (liée à l'apparition de la vie), avec l'homme a émergé *la noosphère* [sphère de l'esprit] (E.Morin 1991). La caractéristique principale du corps de l'homme est son cerveau, mais un cerveau seul, même s'il a l'aptitude au langage, se contente de traiter les perceptions pour les transformer en représentations concrètes, de produire des images qui lui permettent d'évoquer quelques traces de son passé. En revanche, dès que deux hommes ont "inventé" le signe (signifiant), qui permet de partager des symboles (signifiés), ils deviennent capables de *produire des représentations de mots et d'idées abstraites*. Il est important de s'arrêter un instant sur la différence entre *convenir* d'un signe qui se situe principalement à un niveau formel, factuel, et *partager* un symbole dont le relativisme culturel est important. Dans le premier cas, en simplifiant, il faut et il suffit d'être deux et de s'entendre sur une convention; dans le second, il faut *aussi* éprouver des sensations voisines en relation avec une expérience vécue suffisamment proche pour qu'un entre-deux soit possible, un entre-deux qui permette de coexister, d'entrer en relation à travers un partage, une connivence minimum en vue de construire un sens commun. Alors il devient possible de faire le saut de l'univers des signaux (la sémiologie) qui nous est commun avec le monde animal (à des degrés divers de richesse d'informations) à celui des symboles (la sémantique) qui est celui du langage des mots, de la parole. Cette spécificité de la parole *non plus seulement informative, mais médiatrice* de représentations imaginaires et non plus uniquement concrètes, de sentiments et non plus uniquement d'émotions, de pensées abstraites, constitue un saut qualitatif dans la complexité du vivant selon la perspective développée par Edgard Morin.

D'où viennent nos représentations? Ce qui précède nous permet de mieux le comprendre. Elles sont issues de notre histoire individuelle, familiale et sociale.

¹¹ - " Les animaux, par exemple, ont cinq sens (dont le développement est différent selon les espèces) grâce auxquels ils perçoivent le monde phénoménal environnant (propre à chaque espèce) dans lequel ils sont immergés. Ces perceptions se traduisent par des images mentales concrètes (faites d'odeurs, de sons, de formes, d'émotions) qu'ils mémorisent et sur lesquels ils vont construire des apprentissages adaptatifs au delà des comportements innés. De plus ils seront capables de communiquer un certain nombre d'informations concrètes contextualisées par une gestuelle commune porteuse de significations. Ceci est possible parce que chez les mammifères les informations perçues sont hiérarchisées en "trois cerveaux" (qui forment un seul organe majeur): le cerveau des instincts qui règle les problèmes végétatifs de survie (le plus ancien), le cerveau des émotions et de la mémoire, le cerveau nouveau (cortex) qui traite principalement la mémoire et les émotions et leur permet d'éprouver aujourd'hui les traces du passé et leur offre la possibilité biologique de l'apprentissage: celle de développer des stratégies par anticipation pour les mammifères supérieurs. Chez l'homme le développement considérable du cortex et du néocortex (le lobe préfrontal) - alors que le cerveau des instincts est très réduit - lui permet de traiter des informations perçues extraites du milieu, mais aussi *d'évoquer des images imperçues* en les associant aux traces du passé, gravées dans le cerveau des émotions et de la mémoire". (B.Cyrulnick déjà cité)

Directement reliées à nos habitudes, nos expériences, nos souvenirs, nos croyances et nos valeurs elles portent une forte empreinte culturelle : celle de nos communautés d'appartenance et de notre éducation. On peut dire que ces images mentales sont le produit de nos propres récits, mais également, l'héritage des récits dans lesquels nous baignons.

Comment agissent-elles? Pour nous, regardant le monde qui nous entoure, agissant à partir des représentations que nous nous en faisons, elles sont *des allants de soi*, des évidences comme deux et deux font quatre. Produits de notre perception du monde et des évocations imperçues des récits qui nous ont construits, elles structurent en retour notre vision du monde, nos savoirs, nos croyances qu'elles fondent comme autant de vérités. Il s'agit là d'un *habitus*¹² de sens commun qui structure notre façon d'agir et de juger.

Pour HélèneTrocme-Fabre - dans la même perspective - il importe dans tout processus d'apprentissage, d'inclure dans le parcours des apprenants des moments de prise de conscience de leurs représentations et valeurs. Ceci peut se faire dans la démarche pédagogique à travers un questionnement (prévu dans la stratégie éducative et/ou imprévu, à l'occasion de...), autour et à partir des concepts, des notions nouvelles, introduits à l'occasion de cette démarche. Tout en respectant les représentations qu'ils ont construites et qu'ils vont exprimer¹³, l'objectif est de pouvoir mettre celles-ci en mouvement vers un horizon élargi à des concepts revisités, relativisés, dynamisés. Cette mobilisation passe par une démarche de questionnement du lien aux représentations en terme d'origine et d'expérience, d'approfondissement des significations dont elles sont porteuses pour celui qui s'exprime. La mise en commun permet une prise de conscience. Le partage les relativise. Mise en commun et partage constituent des processus de décentration par opposition à l'égoïsme caractéristique des représentations; ces processus ouvrent un espace de médiation qui rend possible l'appropriation de savoirs nouveaux et de techniques inconnues, c'est à dire d'apprentissages. Le travail de mise en relation des représentations exprimées, de comparaisons et d'organisation par affinités, domaine, coloration ... initie une démarche d'analyse de contenu critique; il est en soi un apprentissage.

Cette approche est essentielle, par exemple, pour transformer des représentations empiriques de sens commun - la terre est plate - en représentations scientifiques - la terre est ronde - qui ne s'opposent pas en savoirs juxtaposés, non reliés, provoquant ainsi des blocages et un possible rejet

12 - Dans un sens proche de celui de Pierre Bourdieu (1970), manifestations non conscientes qui reproduisent des structures sociales originaires dont nous avons oublié les fondements. Voir bibliographie.

13 - Nos représentations sont, par nature, égocentriques puisque forgées à partir d'une histoire personnelle. Elles peuvent exprimer des points de vue qui comportent une charge affective plus ou moins forte, renvoyer à des valeurs plus ou moins prégnantes, constituer des convictions plus ou moins affirmées; d'autant plus qu'elles sont toujours des *allants de soi, des évidences*. Elles sont le monde dans lequel nous vivons, qui nous est familier, et que nous sommes plus ou moins prêts à remettre en cause, à abandonner - même partiellement - pour un autre perçu comme une menace potentielle de déstabilisation de nos repères fondamentaux.

inconscient du concept scientifique (voir G. Bachelard 1975). Dans ce cas, ce dernier sera tout au plus mémorisé sans être vraiment assimilé, intégré dans une recomposition vécue des savoirs. Seul ce processus de “reconstitution” de la cohérence interne des représentations permet alors de rendre opératoire pour l’apprenant ce nouveau concept qui modifie profondément sa vision du monde.

4 - Requestionner la problématique éducative.

Il s’agit maintenant de questionner, requestionner, la problématique éducative à partir des significations et du sens que pourrait/devoir avoir l’acte d’apprendre, mais également en référence au modèle interactionniste déjà évoqué et aux développements précédents.

Pour Hélène Trocme-Fabre (1999), questionner l’acte d’apprendre implique de prendre en compte les contraintes organisationnelles - les moyens - le degré d’autonomie, de maturité et d’expérience des apprenants - les dynamiques dans lesquelles ils s’inscrivent - les objectifs poursuivis - la visée éducative..., autant de composantes qu’il s’agit d’interroger. Ceci dans une triple mise en perspective :

- Une perspective de repérage/mise en lumière des influences liées aux choix stratégiques envisagés par les enseignants/formateurs en fonction de leur propre *habitus* professionnel.

- En intégrant/explicitant les dimensions éthiques et les représentations qui sous-tendent l’apprentissage lui-même.

- En revenant sur la place de l’évaluation, aussi bien dans une perspective éventuelle de contrôle ou d’autocontrôle des acquis, que d’évaluation des effets de transformation qui résultent des processus à l’oeuvre dans le procès éducatif. Ceci dès qu’il s’agit d’apprentissages formalisés dans un contexte institutionnalisé de formation initiale ou d’adultes.

Les deux premiers points de cette mise en perspective de l’acte d’apprendre: celui des influences liées au choix stratégiques envisagés (suivant que l’initiative en appartient à l’enseignant/formateur, ou par délégation, aux apprenants), et celui de la prise en compte des systèmes de représentations et de valeurs des apprenants, concernent *le dispositif pédagogique spécifique à la situation envisagée*. Le premier aspect concerne davantage la conception du dispositif, sa “construction”; le second la prise en compte de l’arrière plan psychologique des processus d’apprentissage.

Le dispositif pédagogique : une construction paradoxale

Tout pédagogue (qu’il soit étiqueté enseignant, formateur, éducateur...selon son statut professionnel et la mission spécifique qui est la

sienne) sait qu'avant d'"entrer en scène", de se retrouver "en situation", il doit préparer son intervention et du même coup *se préparer*. Si, avant que la situation pédagogique se concrétise, que le rideau se lève après les trois coups ou la sonnerie (comme à l'école), cette situation est déjà investie affectivement et sur le plan de l'imaginaire par tous les protagonistes concernés: pédagogues et apprenants. Par contre seuls les pédagogues seront concernés par la préparation de leur intervention *dans une anticipation de la situation à venir*. C'est à dire par un faire comme si: alors que, *en situation*, l'activité transmettre/apprendre échappe au moins partiellement sinon totalement à toute planification car elle est par nature non réductible à un ensemble de procédures, qu'elle est aussi un processus complexe qui au mieux peut se comparer au cours tranquille, paisible d'une rivière sagement contenue entre ses berges, mais tout aussi bien parfois, à un torrent impétueux, incontrôlable, qui dévale et emporte tout sur son passage.

Se préparer c'est construire un dispositif: Qu'est ce que cela signifie, qu'est ce que cela implique, comment le dispositif agit-il ?

Pour un grand nombre d'enseignants et de formateurs se préparer, c'est préparer leur cours ou leur intervention. Pour eux, le dispositif, c'est l'ensemble des moyens et leur organisation dans une stratégie qui vise à atteindre leurs objectifs pédagogiques suivant un projet univoque, celui d'instruire. Dans cette perspective le dispositif est régi essentiellement par un *critère de cohérence* (M.Vial) - en fonction d'un modèle mécaniciste de la transmission de savoirs et du contrôle des acquis: *ce qui a été mémorisé mais pas forcément appris c'est à dire approprié, fait sien par l'apprenant* (ib.). Il s'agit bien là d'une représentation sur la scène de l'imaginaire des enseignants/formateurs en question, selon un souhait informulé de maîtrise de la situation pédagogique et une bonne volonté affirmée de bien-faire. Car, nourris, pétris de leur expérience professionnelle, mais *aussi* de leur expérience personnelle d'élèves, d'étudiants, ils savent bien que l'éducation n'est pas réductible à une technique, elle est d'abord **un vécu**; un vécu exaltant, jubilatoire, mais aussi douloureux, avec des traversées de calme plat, d'ennui. Ils savent également bien que s'ils sont les *garants* de l'apprentissage, *l'auteur de l'apprentissage c'est le formé* (M.Vial). Pour Michel Vial "il n'empêche qu'écrire un dispositif...c'est tout faire pour que l'autre apprenne **comme si** l'apprentissage ne dépendait que du dispositif". Dans la conclusion de son article : "Le dispositif joué ", il propose d' "*attirer ce mot [le dispositif] vers un ensemble de significations plus compatibles avec le double projet d'instruire et d'éduquer... le dispositif peut être considéré comme un moyen non pas de préparer ce qu'on va faire mais de se préparer à ce qui se fera. Se préparer - dit-il - c'est toujours gérer son trac mais surtout se travailler pour improviser, pour jouer avec l'autre, pour interagir avec lui et non pas pour organiser rationnellement ce qui devrait arriver. Le dispositif peut être entendu comme le travail préparatoire qui n'est jamais la duplication en série de la réalisation. Répéter une scène, ce n'est pas s'empêcher d'y improviser le moment venu, en fonction des aléas de la pratique. Le dispositif n'est plus l'élimination des imprévus mais leur accueil.*" (ouvrage cité).

“Accueillir l'imprévu”? L'imprévu c'est d'abord l'autre! C'est l'autre avec sa *négratité* (J.Ardoino), sa capacité à dire non, à ne pas se prêter au jeu, à refuser d'apprendre en se contentant - au mieux - de mémoriser plus ou moins les savoirs transmis. C'est l'enfant, l'adolescent, l'adulte, être humain à notre égal, mais forcément différent de nous, dans son développement d'abord - s'agissant d'enfants et d'adolescents ou encore d'adultes - mais aussi dans sa biographie (son itinéraire de vie), ses appartenances (familiales et autres), ses connaissances (car il en a), et ses valeurs: l'autre avec *son monde*. Ce monde de l'autre, s'il est proche du nôtre, des passerelles seront facilement mises en place implicitement. Dans le cas contraire, il faudra le prendre en compte explicitement, lui faire une place, et, partant de là, tisser des liens, *succiter son envie d'apprendre*, de découvrir et d'explorer un au-delà de son monde.

Le paradoxe c'est que ce monde de l'autre ne peut être convoqué par une injonction. Aucun enseignant n'a jamais pu ordonner à un élève d'apprendre; sauf d'apprendre par coeur. De même il est impossible de demander à l'autre quelles sont ses représentations et ses valeurs qui sont pour lui des allants de soi.

Ce monde surgit justement de façon imprévisible, dans un comportement, une parole dite ou un silence pesant. Dans chaque cas notre attention est alertée par une dissonance, une incongruité, une sensation d'étrangeté, voir la menace d'un orage qui s'apprête à éclater. Cet imprévu forcément insolite nous interpelle. *Pour l'autre ce n'est jamais un imprévu*. Qu'il s'agisse d'un acte intentionnel ou d'une réaction spontanée, il y a toujours *cohérence* de son point de vue, qui est celui de son monde vécu. Ce qui est exprimé fait sens pour lui. Pour nous, enseignants/formateurs, pris au dépourvu, la tentation est grande de s'accrocher au faire-comme-si du dispositif, de ne rien voir et ne rien entendre alors que nous avons des yeux et des oreilles, ou, si la perturbation est d'importance comme certains coups de vents en mer, de redresser la barre en rappelant à l'autre qu'ici il n'y a que du même et qu'il doit rentrer dans le rang. Dans un cas, à force de faire-comme-si, le risque est grand que la vie se retire, que la conformité recherchée ne soit plus que conformisme, que l'ennui s'installe. Dans l'autre, la répression, si elle est vécue comme injustice, comme mépris, engendrera “la haine”. Pour échapper à cette alternative qui est toujours un échec, il faut lâcher prise. Il faut s'extraire de la situation tout *en restant présent à la situation*. Il faut l'interroger du dehors, faire d'une certaine façon un pas de côté et quitter un moment sa position et son rôle rôdé d'enseignant pour ouvrir un espace de jeu, pour accueillir l'imprévu, et du même coup donner du jeu au dispositif et éviter “que ça coince”. Pour que cette succession de “il faut” ne constituent pas autant d'*injonctions paradoxales* (Watzlawick 1972) du genre “ne soyez pas timide”, il faut (malgré tout) *se préparer à ce qui se fera*, se préparer à *prêter ses oreilles à l'autre pour qu'il s'entende* (Françoise Dolto). Cela signifie s'apprêter à jouer le rôle de miroir pour l'autre, faire circuler la parole, interpeller le groupe pour faire émerger le ressenti, le point de vue de chacun sur l'évènement et en prendre note (au tableau par exemple, une façon de capitaliser

cette parole collective dans laquelle chaque expression singulière est prise en compte). Dans un premier temps, l'important c'est d'animer cette circulation d'une parole sur laquelle on n'intervient pas pour la juger, pour se la réapproprier tout en l'organisant au profit de tous. Dans un second temps il sera possible - en situation - d'en dégager le sens : celui de la pluralité des représentations et des valeurs sous-jacentes, dans une démarche heuristique de prise conscience pour chacun de son monde de représentations, et d'un certain nombre de valeurs qui le soutiennent. Il devient alors possible, pour chacun, de se reconnaître et d'être reconnu dans son monde. Dans le même mouvement, il devient également possible pour les apprenants, d'entamer une démarche de distanciation/relativisation, de s'ouvrir aux mondes des autres et de se laisser altérer dans la démarche d'apprentissage par les conséquences de cette découverte.

Pour l'enseignant/formateur, prêter ses oreilles à l'autre pour qu'il s'entende, relève de ce que René Barbier appelle *l'écoute sensible* (1997). Il s'agit avant tout d'une attitude compréhensive, d'une présence attentive non réductible exclusivement à une technique d'animation. René Barbier fait clairement la distinction entre écouter et entendre "*Qu'appelle-t-on entendre? - nous dit-il - En général dans la vie quotidienne, nous percevons et nous représentons le monde ambiant à partir de nous-mêmes. Notre compréhension part de nous vers l'extérieur. En particulier, nous sommes animés par des "centres d'intérêt" dont nous n'avons pas toujours une vision claire. En vérité ces "centres d'intérêts" se sont constitués au fil des années, à partir de l'enfance, et des institutions que nous avons traversées. Ils sont la manifestation non-consciente d'habitus.... Dès lors, l'"autre" ne peut être appréhendé que par le biais de ces "centres d'intérêt" de tous ordres qui nous animent et succitent notre attirance, ou au contraire notre répulsion, envers autrui. Tout un jeu de filtrage social, culturel, idéologique, fonctionne pour nous faire aimer l'inévitable et esquiver l'inacceptable. Nous allons vers l'autre selon une directive interne, à la fois sociologiquement et psychologiquement déterminée, dont nous ne connaissons guère les tenants et les aboutissants. Notre questionnement part avant tout de nous mêmes et notre "désintéressement est, le plus souvent, un intérêt personnel méconnu. Nous n'avons de cesse que d'inscrire l'autre dans un cadre de références qui nous rassure parce que nous le connaissons bien....."*

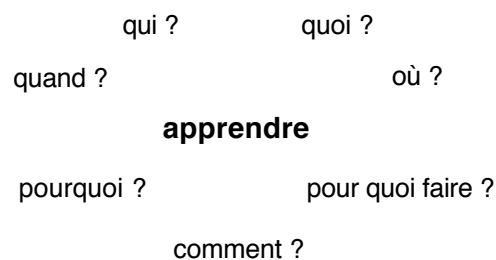
"Ecouter suppose une toute autre ouverture.

Il s'agit alors de sortir de soi et de partir de l'autre, de ses pratiques, de ses discours, de ses produits, en fin de compte de son propre univers symbolique et imaginaire. On comprendra que cette attitude nouvelle implique de faire "le vide" plutôt que d'avoir la "tête bien pleine". Nous devons devenir réceptifs à l'autre et tenter d'être "disponibles" et "impressionnables" par des catégories de pensée, de faire et de sentir qui ne sont pas dans notre habitude..." (pages 151 et suivantes de l'ouvrage cité).

A titre d'exemples, dans la perspective de cette préparation de soi à

travers la conception d'un dispositif, Hélène Trocme-Fabre dans "Réinventer le métier d'apprendre" déjà cité, propose deux modèles : l'un porte sur les composantes de la situation pédagogique et les façons possibles de les prendre en compte dans la stratégie éducative du pédagogue, l'autre sur la façon de tenir compte des représentations et des systèmes de valeurs sous-jacents. Ces deux modèles partent de deux modes classiques de questionnement rationnel: le premier pour rendre compte d'une situation observée, ou anticipée en vue de son organisation; le second dans une perspective expérimentale ou d'analyse de problème. L'intéressant est la façon dont elle les détourne, les dialectise d'une certaine manière dans une perspective systémique, interactive.

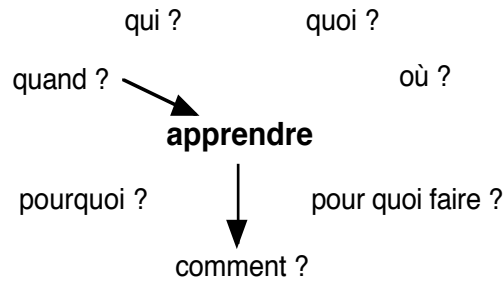
Composantes de la situation d'apprentissage et influence stratégique.



Ces composantes qui constituent un contexte d'*apprenance* (H.Trocme Fabre 1999 chapitre 7) se positionnent dans une double relation au centre (apprendre) :

- *du centre à la périphérie* si le choix de la composante est celui de ou des apprenants
- *de la périphérie au centre* si la situation est imposée (sujet, moment, objectif...)et l'acte d'apprendre "captif".

Dans l'exemple ci dessous le moment est imposé, la stratégie est choisie par l'apprenant(s) dans une démarche heuristique d'exploration et de découverte.

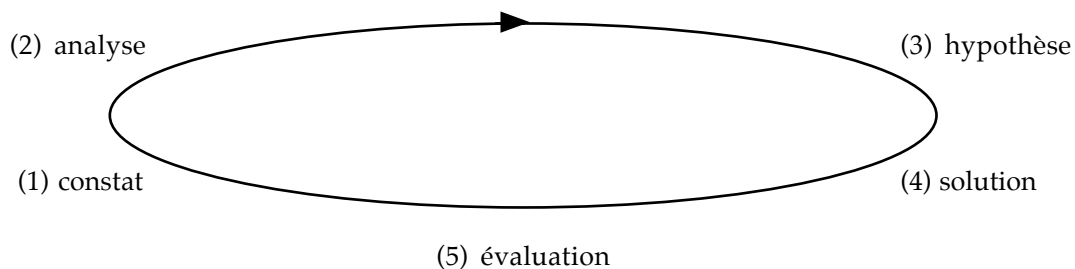


Une autre proposition que celle choisie par Hélène Trocme-Fabre consisterait, dans l'exemple proposé ci-dessus de remplacer les flèches à sens unique par des flèches à double sens. Je laisse le lecteur intéressé en tirer les significations stratégiques et les conséquences en terme de projet éducatif.

En explicitant la relation de subordination possible entre chaque composante de la situation et le sujet apprenant, on voit qu'il devient possible de clarifier les choix stratégiques envisagés et la cohérence de la démarche pédagogique globale en relation avec la visée du projet éducatif.

Comment élargir encore davantage la démarche ?

Partons de la démarche classique de résolution de problème (technique, organisationnel, relationnel...)

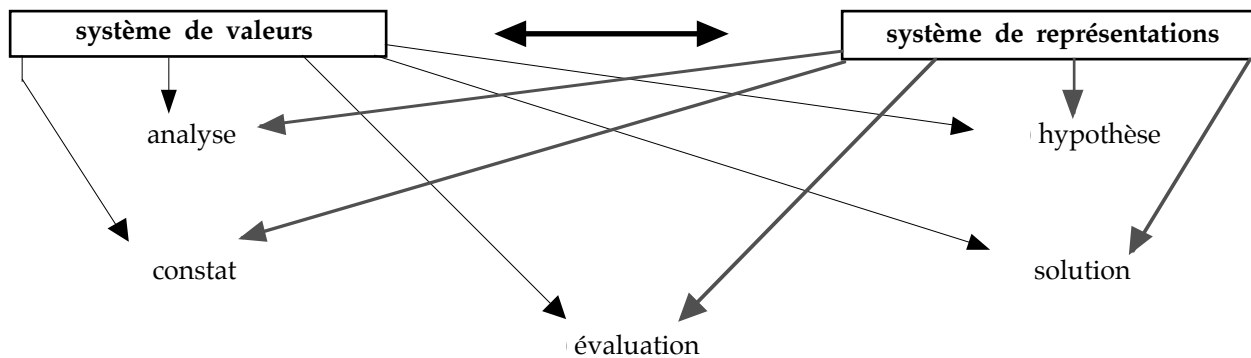


Ce schéma "idéal" est organisé suivant un cheminement logique en 5 étapes successives dont la première est celle du constat, puis de l'analyse etc.... Dans la réalité des démarches, en fonction du contexte, des habitudes, de l'expérience des uns ou des autres en est-il toujours ainsi ? N'y a-t-il pas certains experts qui arrivent avec leurs solutions et commencent par les proposer ? N'y en a-t-il pas d'autres (experts ou non) forts de leur expérience qui passent directement de la représentation qu'ils se font du problème (leur constat) aux hypothèses, quand ils ne commencent pas directement - a priori - par ces dernières ? ... comment pourrait-on utiliser le schéma après avoir supprimé la référence à un cheminement unique, le seul rationnel sur le plan abstrait ?

A cette boucle classique manquent deux éléments qui, pourtant, interviennent à chaque étape, facilitant le processus d'ensemble ou au contraire le perturbant parfois jusqu'au blocage, ou pouvant conduire à des solutions erronées! Il s'agit de l'influence du *système de valeurs* (ou de références) de la personne ou du groupe qui cherche à résoudre le problème, et de l'impact du *système de représentations* commun ou non aux personnes impliquées dans la situation problème.

Dans le développement précédent, nous avons vu combien notre système de représentations et notre système de valeurs sont une grille de lecture du monde et des phénomènes en même temps qu'un modèle de référence à notre action et nos comportements. Parce que largement inconscients étant donné que pour nous, *de notre point de vue*, ce sont des évidences, des allants de soi, il nous est très difficile d'en parler.

Cette double influence de nos systèmes de valeur et de nos représentations sur chaque pôle de la boucle de résolution de problème peut être représentée de la façon suivante :



Comme pour le précédent schéma, celui-ci peut devenir une matrice dans laquelle les flux sont renversés de façon à questionner les deux systèmes en relation avec la situation problème exposée. Ceci en interrogeant à chaque étape les choix faits :

par exemple en terme de références (modèles d'observation et d'analyse p. ex.) (ou de valeurs selon la nature de la situation) à propos de la démarche d'observation pour le constat, d'approfondissement de la compréhension pour l'analyse, de formulation d'hypothèses nouvelles etc....

De même interroger le système de représentations permet de faire un état

des lieux de celles-ci pour les faire entrer dans une dynamique de questionnement quant à leur impact sur (1) le constat, (2) l'analyse etc.... (Hélène Trocme-Fabre, dans son livre explicite davantage sa démarche, exemples à l'appui).

Dans ce dernier schéma, sa lecture (de gauche à droite) m'a conduit dans son explicitation à aborder d'abord les valeurs puis les représentations. N'est-il pas plus aisée de commencer le questionnement par les représentations pour mettre en lumière, faire émerger du discours sur les représentations, les valeurs implicites qui le sous-tendent ?

5 - La question de l'évaluation

La véritable évaluation est celle qui en se libérant de l'obsession du couple réussite-échec, parvient à dire d'un apprenant (ou de soi-même) "ce n'est pas qu'il ne comprend pas, c'est qu'il comprend autre chose". (Hélène Trocme-Fabre 1999)

Dans les développements qui précèdent, la perspective choisie d'approche de la situation éducative a été celle d'un système interactif complexe. Dans ce système, les relations entre enseignants/formateurs et apprenants ne sont pas symétriques. Les premiers sont porteurs du projet de l'institution éducative et de leur propre projet pédagogique (plus ou moins explicite) vis à vis des apprenants. Les seconds s'incrinvent (avec plus ou moins de bonheur et d'espace d'expression) dans ces projets - même s'ils sont eux-mêmes animés par un projet qui les conduit à être-là (le plus souvent en formation d'adultes). Cependant les uns et les autres cheminent un temps ensemble, et bien qu'ils ne voient pas le paysage d'un point de vue identique, ou justement parce qu'il en est ainsi, éprouvent-ils le besoin de faire le point, de *se repérer*, de *se situer*. C'est à dire d'évaluer le chemin parcouru au regard de celui qui reste à parcourir, peut être même de vérifier qu'ils sont sur le bon chemin ou d'en avoir la confirmation, et puis, pourquoi pas, de se poser la question du sens de tout ça.

1 - Approche du concept d'évaluation

Pour Hélène Trocme-Fabre, le concept d'évaluation est un concept pluriel dont on peut tenter un essai de définition à partir de trois de ses aspects : *sa nature* (ses caractéristiques), *sa fonction* (son rôle dans le système éducatif), son *statut* (le cadre et les limites qu'on lui attribue). Ce sont trois aspects de l'évaluation dont chacun influence les deux autres selon la façon dont il est pris en

compte. Mais trois aspects qui sont reliés, qui, ensemble en sont le visage.

- **Sa nature** : Elle est également plurielle,

Selon les cas, évaluer procède d'une démarche de *contrôle* ou de *validation*, le plus souvent quantitative, plus rarement qualitative, mais toujours en référence à un modèle préexistant: des résultats attendus, des procédures à mettre en oeuvre, des normes à respecter.

Evaluer procède également d'une démarche de *construction du sens*, dans un accompagnement des processus qui se déroulent dans le temps; que ce soit à l'occasion des activités qui découlent de la mise en oeuvre d'un projet éducatif ou d'une action particulière. Dans ce cas "*il n'y a pas de modèle préexistant à la démarche. Les systèmes de référence auxquels se rapportent les phénomènes considérés se construisent à travers le processus même de l'évaluation* (J. Ardoino 1989) . Dans ce cas l'évaluation ne peut faire l'économie d'une approche complexe, globale, des actions, interactions et rétroactions¹⁴ .

- **Ses fonctions** :

Pour Guy Berger (1986), on peut, en simplifiant à l'extrême, identifier quatre fonctions majeures de l'évaluation dans les institutions éducatives. L'une d'entre elles concerne spécifiquement l'institution éducative au sens large dans une perspective "*d'institution apprenante*", de production de connaissance sur soi et sur les systèmes éducatifs. Les trois autres fonctions concernent les apprenants :

- **La première est de type inter-institutionnel** : l'évaluation a alors une fonction de certification, de labélisation d'un "*produit*" (le formé) comme étant conforme à un modèle social attendu soit à l'intérieur même du système - d'une classe à une autre, d'un établissement à un autre, par ex. du primaire au secondaire puis au lycée et à l'université... - soit sur le marché de l'emploi.

- **La seconde est relationnelle** : elle concerne la relation entre le système éducatif et les élèves selon un continuum qui irait de l'abandon de l'élève à sa dépendance. Ne rien évaluer des apprentissages reviendrait à ne pas renvoyer une image - quel qu'elle soit - de sa valeur à l'élève; ce serait ne pas le reconnaître, ne pas lui permettre d'avoir une place, l'abandonner. Au contraire tout évaluer, accompagner chaque geste, chaque pratique d'un contrôle quotidien au regard d'un modèle pré-établi, serait le contraindre à s'y conformer; cela reviendrait à ne lui faire aucune place, à nier sa singularité d'être- au-monde.

¹⁴ - D'un point de vue systémique, faire retour sur ce qui s'est passé se traduira dans le paradigme de contrôle par une boucle de *régularisation*, de retour à la règle, à la norme collective. Au contraire dans le paradigme de questionnement/construction du sens propre à chacun, *la régulation* débouchera sur une ouverture à l'autre dans sa différence. Dans une pensée de la complexité ces deux visées, la première à partir d'un processus de questionnement (éventuellement de confrontation/débat dans une perspective d'adhésion), la seconde dans un processus d'écoute et de confrontation/débat, ne s'excluent pas. Ce sont deux éclairages antagonistes-complémentaires-concurrents d'une même réalité, celle d'un vivre ensemble dans la tension d'un "Nous-je" à apprendre à partir d'une expérience vécue et partagée.

- **La troisième est une fonction de réflexivité** : autrement dit un processus de réflexion (au sens étymologique de miroir) *dans la pratique elle-même*. Savoir que l'on sait à travers une *appréciation* de son savoir par l'enseignant n'est pas la même chose que savoir. La pratique évaluative en introduisant la certitude dans une pratique cognitive, transforme une réponse spontanément correcte en une réponse argumentable *ayant du sens* pour son auteur. Introduire l'évaluation comme forme de mise en oeuvre de la réflexivité c'est faire de l'apprenant un acteur sujet du jugement qui le concerne, acteur de l'évaluation.

Une autre fonction, de mon point de vue, est à prendre en compte, celle de **production de connaissance sur soi et sur l'autre** : Pour Jacques Ardoino, il s'agit là d'une démarche *d'interrogation du sens* en cours d'élaboration à travers le jeu inter-humain des échanges de significations entre les sujets engagés dans une même situation (évaluateur et évalués). Il s'agit de **mettre à jour** pour *les apposer sans les opposer* (Jacques Salomé 1982) les valeurs morales, existentielles, les visions du monde, de chacun, et du même coup de les relativiser.¹⁵

4 Statut de l'évaluation : A la fois au sens de *légitimité*, de *place accordée* et de *valeur attribuée*, mais aussi des *limites imposées* (qu'est-il licite d'évaluer? quel est le degré de pertinence recherché?). Ce statut découle de la culture de l'évaluation dans le système éducatif concerné. Il dépend des représentations, de la philosophie explicite ou implicite de l'évaluation propres à cette culture, et des valeurs éthiques sous-jacentes. Cette culture influencera autant la conception et la mise en oeuvre de l'évaluation par les évaluateurs, que la considération accordée aux évalués: objets, sujets, partenaires.

Il en est de même en ce qui concerne les enseignants/formateurs dans la mesure où ils ont une culture et une expérience propre de l'évaluation qui diffère de celle de l'institution. Dans ce cas, les enseignants/formateurs ont une capacité d'influencer l'évaluation *dans la situation éducative*, compte tenu de la relation pédagogique qu'ils instaurent avec les apprenants, et en fonction justement de la considération qu'ils leur portent. Il s'agira pour eux *d'écouter la situation* dans une perspective identique à celle qui a été évoquée à propos du dispositif.

Je terminerai à propos de l'évaluation, au regard du rapprochement fait avec le dispositif à propos d'écoute, en rappelant que l'évaluation *comme acte pédagogique* est avant tout un processus de communication, avant même d'être un recueil d'information - le premier n'excluant pas le second. Pour Chantal Eymard-Simonian "*elle relève de notre capacité à être à l'écoute de l'autre [et des événements, des phénomènes qui font partie de la situation pédagogique] et à débattre de points de vue, de divergences ou de convergences.... Elle sollicite ce qu'Edgard Morin appelle "l'activité computante, c'est à dire l'action cognitive de comparer, confronter, comprendre [au sens propre de prendre avec soi, de de faire sien, de se lier avec]... Processus*

¹⁵ - Cette fonction concerne aussi bien les enfants, que les adolescents et les adultes (suivant des modalités différentes).

de communication, l'évaluation est aussi un processus d'influence, de négociation, de parole. Elle parle de la valeur, des valeurs que privilégie à un moment donné, en fonction de son histoire [et de sa vision du monde] un individu [ou un groupe d'individus]".

6 - En guise de conclusion ouverte

Là où l'idéologie apparaît comme une distorsion, l'utopie se présente comme fantasmagorie irréalisable. Là où l'idéologie est légitimation, l'utopie est une alternative au pouvoir en place. La fonction positive de l'idéologie est de préserver l'identité d'une personne ou d'un groupe; le rôle positif de l'utopie consiste à explorer le possible, "les possibilités latérales du réel"... (d'après Paul Ricoeur 1997 - 4ème de couverture de L'idéologie et l'Utopie)

Tout ce qui vient d'être dit dans l'ensemble des pages précédentes concerne **la situation éducative** et la relation pédagogue/apprenant à partir de la question "apprendre/transmettre". La situation éducative ne constitue pas un système clos sur lui-même; ceci dans une tentation universaliste d'un modèle *en-soi*, un modèle abstrait, un modèle "vertueux" prescriptible tel quel. Elle est à la fois contenant et contenu. Elle s'inscrit (en tant qu'élément) dans des systèmes (organismes éducatifs, établissements), qui eux-mêmes sont intégrés dans l'Education Nationale. Comme dans un hologramme (E. Morin) dont chaque point contient le tout, chaque situation éducative est porteuse de la mémoire et de l'histoire du système le plus englobant, celui de l'Education Nationale tout en étant originale dans sa singularité. En même temps c'est au niveau de l'Education Nationale que se situe le niveau des décisions politiques qui engagent dans le moyen et le long terme le devenir de l'éducation en France. Un devenir qui concerne l'ensemble de la population. Un devenir impossible à prévoir et maîtriser comme simple extrapolation d'un déjà-là dans le futur (les futurologues se sont toujours trompés). Mais un devenir comme *horizon d'attente* (P.Ricoeur 1986), un horizon ouvert sur un inachevé à partir d'un projet-visée politique fédérateur des aspirations d'aujourd'hui et à la fois nourri de *l'espace de l'expérience* (ib.).

Ce qui est étonnant c'est qu'à ce niveau politique, celui de l'éducation nationale (1,3 million d'employés environ dont à peu près 800 mille d'enseignants), la quasi totalité des enseignants, suivant en cela leur ministre (et ceux qui l'ont précédé) continuent à se référer au projet-visée éducatif de Jules Ferry le premier ministre de l'éducation de la toute jeune 3ème République. Ceci en situation de crise, marquée par le malaise, le mal-être des enseignants. Crise et mal-être sont liés, s'alimentent l'un l'autre, mais leur nature est différente. La crise, à travers l'expression collective de la colère des enseignants, pose (en filigrane à travers la succession des crises récentes) sur la place publique les

termes d'un débat politique sur le rôle et le sens - aujourd'hui - de l'Education Nationale. Le mal-être, lui, relève d'abord d'une dimension existentielle. Il comporte des dimensions identitaires d'ordre professionnel, propres aussi bien aux personnes que plus largement au "corps enseignant". Ceux-ci se sentent largement incompris face à "l'injustice" de l'institution qui les a formés, qui les emploie, mais par laquelle *ils ne se sentent pas reconnus*, et se sentent démunis dans la situation d'apprentissage qui échappe à leur "maîtrise".

A propos de la crise, comment peut-on penser "l'école" dans des catégories héritées de la fin du 18ème siècle, celui des philosophes des lumières et de la révolution française. Cet héritage fondateur, reste important, mais le monde a profondément changé depuis l'époque de Jules Ferry, ainsi que la compréhension que nous en avons aujourd'hui. Très probablement nous trouverions également invivable un retour en arrière dans le dernier quart du 19ème siècle.

Jean Michel Gaillard dans *Le moment Ferry : l'école de la république entre mythologie et réalité*, à partir de 3 questions, nous rappelle la réalité pour l'articuler au mythe¹⁶.

Du vivant de Jules Ferry, l'obligation scolaire n'était pas une rupture mais l'aboutissement d'un long processus, puisque "*plus de 80% des jeunes Français étaient scolarisés de façon régulière avant 1882*". Ce processus était "*le couronnement d'un mouvement séculaire de scolarisation qui caractérise tout le 19ème siècle , comme ailleurs en Europe*".

La gratuité instaurée par la loi du 16 juin 1881 n'a pas été non plus un élément fondateur de l'école de la République, puisque "*nous disent les historiens : à partir du moment où on a besoin du travail des enfants et qu'il n'y a pas de compensation à la perte des revenus qu'occasionne [leur] scolarisation durable par rapport au travail qu'ils peuvent accomplir aux champs et en usine, cela suscite l'absentéisme chez les plus démunis [non pénalisé jusqu'à récemment]*".

La laïcité enfin. La laïcité, cœur de l'école de la République. [La Mémoire nous dit que] l'école est un lieu dans lequel on laisse au vestiaire ses convictions religieuses, culturelles, idéologiques, philosophiques, pour entrer dans un espace de neutralité, de tolérance, de liberté. L'historien nous dit que la laïcité, au temps de Jules Ferry, fut un combat... un combat de la République contre la monarchie et le cléricalisme, [mais aussi] contre les menaces socialistes et révolutionnaires... Le catéchisme n'a plus cours dans les salles de classe, mais on y enseigne un corpus idéologique qui contribue à asseoir le régime, la démocratie, l'économie libérale, à inculquer l'amour de la patrie, de l'ordre, de l'autorité."

19 - Le mythe est avant tout une figure de l'imaginaire, un récit symbolique porteur de sens, mobilisateur et fédérateur, ou encore une figure allégorique qui nourrit la pensée. Dans ce sens premier toute utopie, dans la mesure où elle vise un idéal et mobilise l'espoir de changement, comporte une dimension mythique. Le mythe peut aussi être - ou devenir dans le temps - *une image simplifiée, souvent illusoire, que des groupes humains élaborent ou acceptent et qui joue un rôle déterminant dans leur comportement* (Le petit Robert). Dans ce sens le mythe accompagne ou nourrit l'idéologie comme clôture, refus du changement.

Ce projet-visé éducatif dont Jules Ferry était à la fois le porteur politique et la caisse de résonance, était en cohérence avec les aspirations de la société française de son époque car si *“les lois Ferry ne changeaient pas fondamentalement grand chose, [elles] ont provoqué, jusque dans les familles les plus modestes, une mystique, un acte de foi en l’instruction. On s’est dit... que désormais, avec le talent, celui qui peut sommeiller dans chaque enfant du peuple, et le travail acharné, on pouvait, grâce à l’instruction, s’élever dans l’échelle sociale.”* Dans cette République des bons élèves le rôle des maîtres a été *“parmi ces enfants en blouses grises et en sabots, d’essayer de repérer celui qui a une chance de réussir”*.

Ce projet s’inscrivait dans une vision du monde qui faisait de l’homme le *“maître de la nature”* (E.Morin). Ceci à l’égal de Dieu maître de l’univers, un univers *“simple”* mécanique, comparé à une horloge par Kant. Ce paradigme apparu au siècle précédent, celui des lumières, ne remettait cependant pas en cause la structure hiérarchisée de la société héritée du passé (en bas le sujet et plus tard le citoyen, en haut le Roi et plus tard l’Etat républicain). L’ordre propre aux différentes structures sociales et institutions (famille, église, éducation laïque ou non,...) reposait toujours sur des valeurs d’*obéissance* et de *respect* partagées par l’ensemble du corps social. En même temps il correspondait profondément aux aspirations de la société française de l’époque et il répondait à ses aspirations de réussite: à la fois d’enrichissement visible et de reconnaissance sociale de cette réussite.

Aujourd’hui, les développements des sciences de la nature mais aussi des sciences de l’homme ont commencé de transformer radicalement la vision du monde à partir d’un nouveau paradigme plus pertinent pour le comprendre et fonder notre action: *“l’homme est dans la nature”*, à la fois être naturel et capable de penser le monde (E.Morin).

En même temps les habitants de France, pour le plus grand nombre, perçoivent la société contemporaine, la nôtre, comme complexe (sans forcément la penser comme telle), travaillée par des dynamiques à la fois antagonistes-concurrentes-complémentaires. En perte de repères mais informés (?) par les médias et leurs expériences personnelles, un grand nombre dont les plus démunis - ceux qui sont dans la précarité, ceux qui vivent au jour le jour, ceux qui ne savent pas où ils vont parce qu’ils ne savent pas qui ils sont - sont justement en panne de sens, dans la désespérance. En même temps, sans foi dans un monde *“désenchanté”*, ni foi en une *“Justice”*, ils ne croient plus, ou plus seulement, et leurs enfants non plus, que le principe d’obéissance suffise à imposer une autorité comme légitime du seul fait de sa position dans la hiérarchie des places sociales.

Cela, les *“enseignants”* le vivent quotidiennement, alors qu’ils sont encore nombreux à affirmer leur identité professionnelle, à légitimer leur action au nom du projet de Jules Ferry. Dans leur désarroi, ils continuent à y croire de façon incantatoire. Faute d’être portés par une utopie créatrice, ils se crispent sur un repli défensif idéologique. *“Produits”* de l’Éducation Nationale, labellisés par l’Institution Educative, ils ne connaissent pas d’autres approches. Formés à instruire, ils ne sont absolument pas préparés à prendre en compte ces élèves

réels, si différents de ceux auxquels ils sont supposés s'adresser. A juste titre les jeunes enseignants sortis des IUFM avec un diplôme universitaire et lâchés dans des classes difficiles s'en plaignent vigoureusement. Quelque soit leur enthousiasme, leur bonne volonté, beaucoup d'enseignants vivent douloureusement des situations éducatives que, paradoxalement, ils ne peuvent que reproduire. Il en est ainsi parce que l'Institution de l'Education Nationale, fermée sur elle-même, n'a rien d'autre à leur proposer que cette mission d'instruction, que ce modèle empirique de la transmission des savoirs, parce qu'elle continue à mettre au centre les programmes au lieu des apprenants, et que, refusant toujours de prendre en compte la relation pédagogique, elle réduit l'apprenant au statut "d'élève".

De fait, sur le terrain, les situations sont plus diversifiées, mais elles le sont, le plus souvent, dans le jeu des initiatives individuelles et/ou locales, en fonction de l'environnement social et des singularités des trajectoires personnelles. Dans les cas les plus difficiles, il arrive que des solutions soient inventées sur place en réponse à l'imprévu massif des réactions de désintérêt sinon de rejet violent par les élèves du projet *dans lequel ils doivent toujours se couler* (cela a été le cas, des *écoles de la deuxième chance*).

La violence à l'école, dans sa forme de passage à l'acte, ou sous une forme larvée avec laquelle on compose en la banalisant, fait scandale. Elle n'est cependant presque jamais interrogée au sein de l'institution comme symptôme possible de l'inadaptation du projet éducatif au monde du dehors. De plus, sujet tabou ou objet de refoulement, il n'est jamais tenu compte de la violence de l'école : une violence symbolique mais réelle, celle du rejet de l'autre quand il est trop différent de nous et qu'il nous dérange.

C'est ainsi que la question de la crise et de la colère des enseignants, nous conduit à aborder le désarroi de ces derniers, exception faite de ceux qui ont réussi à trouver en eux et autour d'eux les ressources nécessaires pour détourner, à leur manière, la mission officielle d'instruction qui est la leur. Cela en s'intéressant à la fois à la transmission des connaissances et à l'apprentissage par les élèves. Parce qu'ils ont réussi à susciter chez ces derniers le désir d'apprendre, en retour, ils ont trouvé ou retrouvé le plaisir "d'enseigner".

Ces enseignants à l'identité professionnelle blessée, ces équipes éducatives qui désespèrent, Florence Giust-Desprairies en rencontre depuis des années à leur demande, et aussi à celle de chefs d'établissement également concernés. Psycho-sociologue à la fois consultante intervenant sur le terrain, et professeur en Sciences de l'Education, elle les aide à affronter leur sentiment d'échec et la culpabilité non dite qui s'en suit. Dans un accompagnement attentif et sans jugement, en même temps qu'exigeant, elle leur fait prendre conscience, dans une parole partagée, de leurs contradictions, de leurs non-dits. Elle les aide, par son écoute active, à élaborer des défenses inconsciemment mises en place pour étayer

une identité professionnelle mise à mal. Une identité fondée sur des présupposés et des illusions, confortée par un discours sur l'éducation auquel ils ont cru tout au long de leur formation. A partir de ces témoignages (2003) elle nous montre comment *les difficultés exprimées par certains enseignants sont prises par l'institution pour de l'incompétence. "Mes recherches [dit-elle dans sa préface] ont ainsi mises en évidence que le mythe de l'école républicaine, s'il compte une valeur d'intelligibilité, de rationalité et une valeur morale, détient aussi le pouvoir d'appeler des significations insuffisantes aujourd'hui à soutenir l'élan de nouvelles productions culturelles [celles qui pourraient servir de socle à une identité professionnelle en prise sur les réalités d'aujourd'hui : une identité nourrie d'un système de représentation de l'élève/ apprenant, un système de référence dans la situation pédagogique, et des valeurs qui ne soient plus seulement d'ordre et d'obéissance]... les plans annuels de formation des enseignants du secondaire sont essentiellement centrés sur des contenus didactiques, dans une formulation qui conduit à se représenter la fonction en termes de manques à combler. Cette logique cumulative va à l'encontre d'une formation conçue comme processus de déconstruction/reconstruction."* Cette formation fondée sur un modèle rationnel d'inculcation, autrement dit qui reproduit le modèle de transmission de savoirs joue comme renforcement et empêche les enseignants en formation de déconstruire leurs références antérieures dans une démarche collective compréhensive de leurs difficultés, *"une démarche de compréhension qui est une expérience plus transformatrice qu'explicative ou prédictive. Cette démarche les conduit progressivement à lâcher le modèle [pédagogique antérieur] pour s'attacher d'avantage au processus [et entrer] alors, dans une parole qui n'est pas la production d'un discours de vérité [à caractère défensif d'une identité d'enseignant mise à mal] mais l'émergence de significations dégagées d'une expérience partagée", à partir d'une mise en commun de leurs difficultés en situation de classe.*

Maurice Krichewsky, juin 2003

Références bibliographiques

- Ardoino J., Berger G. (1989), *D'une évaluation en miette à une évaluation en acte...*, Paris, Rilref.
- Ardoino J., Barbier R., Giust-Desprairies (avril 93), Entretien avec C.Castoriadis, dans *L'approche multiréférentielle en formation...*, *Pratiques de formation-Analyses*, St. Denis, Université P8, n° 25-26
- Bachelard G. (1975), *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris, P.U.F. 7ème édition
- Barbier R. (mai 2003), *Transversalité de la compassion*, site: <http://www.barbier-rd.nom.fr/accueilCRISE2.html>
- Barbier R. (1997), *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, anthropos.
- Berger G. (1986), Les fonctions de l'évaluation, dans "*rencontres académie de Nancy nov. 86*"
- Bolle de Bal M. (1981), La reliance: connexions et sens, dans *Fluidité et repères culturels*, revue Connexions Psychosociologie Sciences Humaines, Paris, EPI n° 33
- Bourdieu P. (1970), *La reproduction*, Paris, Ed. de Minuit
- Cyrułnick B. (2001), *L'ensorcellement du monde*, Paris, Odile Jacob
- De Peretti A. (1997), *Présence de Carl Rogers*, éd. éres, 31520 Hte Garonne, "recherche en éducation p 256 à 259"
- De Peretti A. (2000), *Pour l'honneur de l'école*, Paris, Hachette-éducation
- Donnadieu B., Genthon M., Vial M (1998), *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de la santé*, Paris, Inter-éditions
- Eymard-Simonian C. (2003), Processus d'évaluation et processus de formation, *Soins Cadres n° 45*, Paris, Masson
- Ferry L.(2003), *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, Paris, Odile Jacob
- Gauchet M. (1998), *La religion dans la démocratie*, Paris, Folio n° 394, p 66
- Giust-Desprairies F. (2003), *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, col Education et formatio Puf
- Monde (le), (n° du dimanche 4 - Lundi 5 mai 2003), p 8-9 à propos de la sortie du livre du ministre de l'éducation Luc Ferry
- Morin E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF
- Morin E. (1991), *La méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, Paris, col Points Essais SEUIL
- Ricoeur P. (1997), *L'idéologie et l'utopie*, Paris, col La couleur des idées Seuil
- Ricoeur P. (1986), L'initiative, dans *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil
- Trocme-Fabre H. (1994), *J'apprends donc je suis*, Paris, Edition d'Organisation
- Trocme-Fabre H. (1999), *réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Edition d'Organisation
- Vial M. (1998), Ecrire des dispositifs, pourquoi?, dans *Les cahiers del'année 1998 n° 17*, Université de Provence - départ. sciences del'éducation
- Watzlavick P. &..., (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Seuil col points 1ère édit., p 195 et suivantes