

## POUR CHANGER, COMMENCER PAR LA FIN

### Digression sur la rationalité didactique

La rénovation didactique a été à l'ordre du jour, en France, à partir de 1981, en particulier dans les collèges; elle se poursuit depuis, bon gré, mal gré, et se généralise. L'enjeu était de taille, puisqu'il s'agissait d'une mutation "historique", par laquelle l'Education Nationale devait s'adapter aux changements profonds du rôle des établissements de second degré, apparus progressivement au cours des vingt dernières années. Le maître mot est, en cette affaire, celui de *rationalisation* des pratiques pédagogiques. Je n'aurai pas la prétention de rendre compte ici de cette rénovation, ni d'en faire un bilan, même approximatif; je voudrais seulement, puisque j'en fus naguère un des acteurs, en saisir quelques effets.

La rationalisation en question a fait feu de tout bois, mais plus particulièrement des essences que cultivent les sciences de l'éducation. Ainsi, les objectifs pédagogiques, les évaluations prédictives et formatives, la docimologie et la psychologie cognitive ont-elles fait une entrée en force, sinon dans les conduites de classe, du moins dans le vocabulaire des enseignants, et, entre autres, dans les discours tenus dans les concertations pédagogiques. Pour un sémioticien, ce qui s'est d'abord modifié, c'est le discours sur la pédagogie, c'est-à-dire, pour employer une distinction un peu usée, la *théorie* telle que la verbalisent les *praticiens*.

Que se passe-t-il dans le discours didactique quand il vise la rationalité? Il affiche une structure narrative.

En effet, l'analyse de la pratique pédagogique ne permet le plus souvent que de reconstruire un fil narratif et une syntaxe modale; en revanche, la seule écoute de ce "nouveau" discours théorique révèle une architecture narrative explicite. Un *objectif pédagogique*, c'est littéralement, un énoncé composé des unités suivantes :

être capable de	+	verbe	+	objet	+	circonstant
		(indiquant		(indiquant		(indiquant les
		une opération)		un contenu du		conditions de
				programme)		réalisation de
						l'opération)

Cet énoncé formule donc une *compétence* pour un faire précis et circonstancié.

On distingue par ailleurs les objectifs des buts et des finalités, dont la responsabilité incombe respectivement à l'Administration et au législateur, c'est-à-dire à des figures du Destinateur; l'objectif est donc une affaire qui se résout entre sujets, modalisés ou à modaliser. Mais un objectif n'est dit opérationnel que s'il correspond à une activité concrète, s'il définit un "comportement observable": il ne s'agit plus alors de compétence, mais de *performance*; en outre, cette performance est évaluable, puisque l'objectif opérationnel est le plus souvent confondu dans la terminologie avec le *critère* d'évaluation. Le critère est donc la performance optimale à partir de laquelle on évaluera la performance de l'élève, pour juger en dernier ressort de la compétence acquise; on distingue alors la mesure - de l'ordre du savoir - et le jugement - de l'ordre de l'inférence et de la persuasion.

Quant à l'évaluation elle-même, elle se répartit en trois types principaux: (a) l'évaluation diagnostic, ou *prédictive*, permet de savoir quels sont les acquis antérieurs et les lacunes de l'élève, et de décider des compétences à acquérir: elle statue sur le manque; (b) l'évaluation *formative* permet de "sonder" l'apprenant en cours d'apprentissage, d'aménager les exercices ou de modifier la démarche; (c) l'évaluation *sommative*, enfin, sanctionne en fin de parcours la réussite ou l'échec du processus. Puisque la première établit le manque et suscite éventuellement le contrat, et la seconde commande l'entrée en scène des adjuvants (/pouvoir faire/), seule la troisième correspond stricto sensu à la sanction.

Ce petit exercice de traduction n'offre guère d'intérêt en soi; mais sa facilité même, son évidence, a quelque chose de troublant. Les concepts d'"objectif pédagogique" et d'"évaluation pédagogique" se redivisent et s'organisent en un schéma proprement narratif. Cependant, au sein des sciences de l'éducation même, les concepts d'ensemble comme leurs subdivisions sont forgés empiriquement, sans souci déductif, et en ordre dispersé; c'est le "discours didactique rénové" qui les remet en ordre pour afficher cette structure narrative canonique. C'est à se demander si c'est le lot de tout discours théorique "non-scientifique" - celui des concertations pédagogiques -, ou si la contrainte ne vient pas de la pratique même, qui, parce qu'elle est une activité humaine globalisante, réorganise ainsi les concepts empruntés aux sciences de l'éducation.

L'effet "schéma-narratif-canonique" est d'autant plus significatif qu'il permet d'expliquer la démarche même de la rénovation dans les établissements. Quatre-vingt à quatre-vingt dix pour cent des équipes de collèges abordent successivement, sur plusieurs années, et dans cet ordre, les questions d'évaluation, la formulation et la mise en oeuvre des objectifs, la prise en compte des comportements socio-affectifs, la recherche d'indicateurs et de techniques pour évaluer ces derniers. Démarche qui peut paraître désordonnée à première vue, mais qui, par sa constance et sa répétition, s'impose comme une règle. La syntaxe narrative y est parcourue successivement dans les deux sens; dans l'ordre des présuppositions d'abord, en partant de ce qu'il est possible de mesurer en fonction des techniques d'évaluation dont on dispose, et en remontant vers les objectifs et les contrats adaptés; dans l'ordre des "motivations" ensuite, en partant d'attentes pédagogiques pour finir par l'évaluation des résultats obtenus. Entre les deux parcours, tout se passe comme si on avait "oublié" quelque chose, comme s'il fallait refaire le parcours en sens inverse pour retrouver une trace perdue; de fait, ce double parcours articule même les débats et controverses, puisqu'on commence par reprocher à la "pédagogie par objectifs" classique de parcelliser et de "déshumaniser" l'enseignement, pour évoquer et mettre en oeuvre ensuite des "projets" collectifs, des stratégies d'investissement affectif dans les tâches. On ne s'étonnera pas de constater que le premier parcours concerne les objectifs dits "cognitifs" - qui sont en fait, selon les cas, cognitifs et pragmatiques -, alors que le second parcours concerne les objectifs dits "comportementaux", ou parfois "socio-affectifs". Une fois le premier parcours accompli, on s'aperçoit qu'il y a un reste, et que ce reste est *passionnel*.

Plusieurs remarques viennent à l'esprit. En commençant par la fin du schéma narratif, la rationalisation didactique se révèle comme une opération méta-discursive de bouclage du sens; elle définit d'abord une clôture, et se donne d'emblée des critères de sélection rétroactifs pour les objectifs; on sait qu'en sémiotique c'est effectivement le meilleur moyen pour homogénéiser la signification du discours. Inversement, le passionnel, qui échappe symptomatiquement et concrètement à cette procédure, ne peut être ici envisagé que prospectivement, et ce sont les moyens d'évaluation qui devront s'adapter aux objectifs formulés et aux effets attendus. Un livre récent sur la pédagogie de la lecture, intitulé *La lecture au collège* (E. Charmeux, Cédic) présente la même particularité. Partant

de l'observation de l'enfant lecteur, on peut dégager deux grands domaines de préoccupations : la perception (les conduites psychomotrices et perceptives) et la cognition (la compréhension, la construction de la signification). Constatant ensuite qu'il manque un domaine essentiel, on l'ajoute: c'est l'affectivité. La lecture comporte alors, pour E. Charmeux, trois grandes classes d'objectifs: perceptifs, cognitifs et affectifs.

Encore une fois, la "traduction" sémiotique serait sans gloire, et on s'en dispensera; mais la persistance d'un même schème concret dans le discours didactique non-scientifique est confirmée. Deux commentaires s'imposent ici. Tout d'abord, dans l'emprunt des concepts, par le discours didactique, aux sciences de l'éducation, une forme sémiotique s'affiche, qui n'y était pas auparavant, ou du moins qui n'était qu'immanente. Ensuite, dans l'explicitation "narrative" qu'il propose, le discours didactique révèle ou confirme le statut et le fonctionnement spécifique de la syntaxe passionnelle: elle échappe à la rationalisation rétroactive, elle est à la fois dépendante et indépendante de la syntaxe "cognitive". Deux plans coexistent, qui entretiennent des rapports de détermination, et en même temps s'indéterminent partiellement l'un l'autre: la reconstitution "rationnelle" du parcours cognitif rétroactif indétermine le passionnel, le pose comme "reste", et la construction du parcours socio-affectif "prospectif", indétermine le rationnel, le faisant apparaître comme un "à côté".

On le voit, la pratique sociale, voire politique, met en oeuvre, pas toujours sans le savoir, des lois sémiotiques d'une grande généralité, confirmant ainsi expérimentalement la prégnance des structures narratives sur le faire humain, au delà même des discours. Il faut rappeler sans doute, pour finir, que c'était une décision politique, prise au plus haut niveau ministériel, à l'instigation des professeurs Legrand et Peretti, que de "commencer par la fin"; l'évaluation, ses diverses formes, ses nombreuses techniques et ses fonctions multiples, devait être le fer de lance de la rénovation, le levier dont on espérait le changement. Voilà un bel exemple de l'usage d'une loi sémiotique à des fins de transformation sociale.

Jacques Fontanille  
Université de Limoges