

n'était pas prise au sérieux, seule finit par compter l'idéologie de la vérification, du contrôle (des *transformations attendues*, transformations de points de vue, de pratiques, de connaissances, du domaine relationnel...).

Le risque que cette dichotomie fait encourir est l'opposition, la coupure, entre d'un côté le ludisme, le gratuit, le luxe de l'animatron, et d'un autre côté, le dessèchement des idées et des conceptions : une "didactisation" de la formation pour imposer des contenus que le formateur, tenu de se démarquer de l'animateur et de montrer qu'il est devenu instructeur ou informateur, se croit obligé de transmettre.

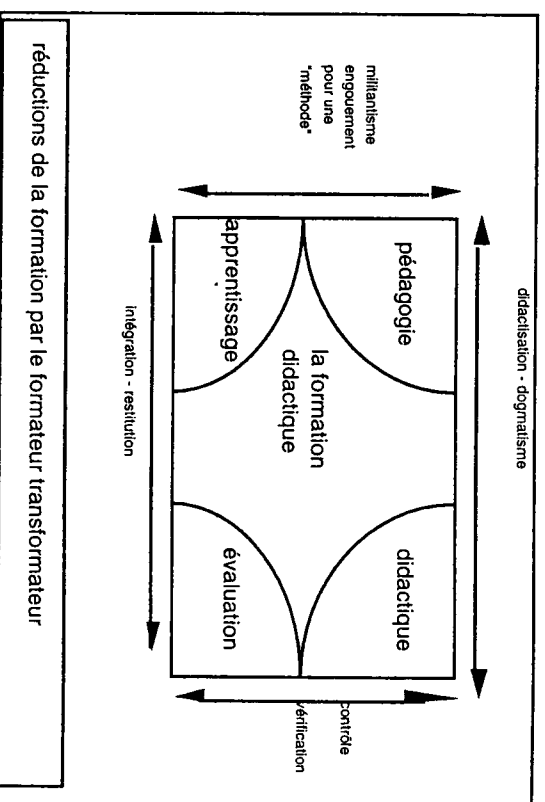
Alors la formation est devenue une formation didactique, le projet d'apprentissage est confondu avec le recensement des savoirs donnés à acquérir.

1. 2. Le formateur transformateur

Le formateur se croit alors tenu de se vivre comme "agent de changement" et, *confondant les buts et les moyens*, il va organiser les contenus de formation pour en faire les pièces d'une machine à transformations obligatoires. Pour échapper à la figure de l'informateur, il se met en scène (drapé dans une attitude impositive ou, celle inverse, de séduction) dans des dispositifs privilégiant la planification, la mise en objectifs et l'imposition d'indicateurs. Il en vient à confondre modeler et former : c'est le *fantasme du Transformateur*.

Ce travail de didactisation que le formateur, s'il ne veut pas rester un animateur, est conduit à assurer, revient à simplifier les théorisations, à les aplatir, à couper les idées et à ignorer ce qui pourrait ne pas être défini, restitué, mémorisé, appris et appliqué : la transmission des procédures devient prioritaire, dans un schéma simpliste parce que linéaire de la communication confondue avec l'information (Ardoino 1988).

Le formateur alors fait table rase des pratiques existantes décriées forcément mauvaises, et quand il regarde l'état des représentations ou des savoirs requis, c'est pour faire passer un test, un bilan, en thérapeute (ce qui veut bien dire que l'autre est malade) pour faire un "diagnostic" ; c'est pour chercher les manques, les erreurs, les dysfonctionnements, *jamais pour comprendre ce qui se fait déjà*.



D'emblée, la formation confondue avec une entreprise de transformation est censée remplir un vide ou redresser une malaison chez le formé. On corrige, parce qu'on croit avoir la réponse, à la place de l'autre. Dans ce contexte ordinaire, l'auto-évaluation n'est que la mise en demeure de répondre à une conformité. Le formateur, dans ce cas, n'a pas conduit, sur lui-même, le travail de deuil de ses desirs de re-faire l'autre, de faire oeuvre efficace parce que vraie.

Ces rôles imaginaires, ces figures fantasmatiques apprises au formateur, l'induisent à privilégier le contrôle des acquisitions au

dét... de la construction du sens. Sous cette formule : "former, c'est transformer", *confondant les procédures de transformation dans les produits avec le processus de changement chez le sujet*, le formateur prend une posture démiurgique et finit par assimiler l'objectif final avec le principe organisateur du déroulement de la formation.

Cette injonction : "Il faut te transformer", que le formateur traduit en gestion, cette visée qu'il plaque sur le programme, réduit l'éducation à l'instruction : "Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le "motiver" (Ferry 1983, p.37). Plus on veut motiver l'autre, plus on avoue ne pas prendre en considération son point de vue. Faire le deuil de ce désir de transformer l'autre est une compétence nécessaire du formateur pour qu'il puisse parler sur l'auto-évaluation du formé. Le lieu où se devoie ce désir de gestion est le dispositif. La façon qu'a le formateur de prêter de l'efficacité du dispositif en dit long sur son imaginaire. L'expertise est ici questionnée.

2. Le dispositif de formation viserait un savoir

L'objet de l'apprentissage que le dispositif de formation désigne comme produit de la structure montée est parlé en terme de *savoir* dans une perspective qui se veut didactique. Cette vision est principalement représentée par les travaux qui se réclament des notions de "contrat didactique", de "transposition didactique", de "triangle didactique", de "temps didactique" et qui parlent la didactique, tout simplement, en termes de "savoirs savants transportés". Toutes notions inspirées par les analyses de Chevallard, empruntées et appliquées comme des allant de soi à d'autres disciplines : "On peut affirmer schématiquement que la pédagogie définit des méthodes, des démarches qui permettent de guider l'élève dans des apprentissages variés [...]. La didactique, quant à elle,

s'affirme davantage comme une réflexion sur ce que l'on nomme les "savoirs savants" et la façon de les transposer — pour tout ou partie — afin de les rendre accessibles aux élèves" (Weinland & Chevreil, rapport du jury d'agrégation de Lettres modernes de 1989, cité dans Descotes 1992, p.6 ou Bouillaguet 1994, p.11).

Dans la mesure où le didacticien se focalise sur les contenus d'une discipline, il aura tendance à réduire le dispositif à ces contenus, à ne voir dans le dispositif que ce qui se rapporte à la construction des contenus (par l'élève, puisque la majorité des didacticiens ne parle que du scolaire). Il s'en suit que le discours didactique qui généralise à toutes les disciplines l'appareil théorique des "didactiques des disciplines scolaires dites scientifiques" est amené à faire entendre que tout ce qui se passe dans une classe est d'ordre didactique, puisque tout peut être dit concourir au savoir (Beitone et Legardez 1995 et Sarrazy 1995). "Didactiques des disciplines scolaires dites scientifiques" et non pas "didactique des Sciences" serait l'expression précise pour désigner ces travaux pris pour modèles applicables (Johsua et Dupin 1993). C'est un peu long, on comprend qu'ils qualifient de "didactique" leur appareil théorique. Mais ils jouent alors sur une ambiguïté ; ils laissent croire que ce qu'ils disent de leur discipline scolaire serait ipso facto valable pour toutes les disciplines, voire même celles qui ne sont pas strictement scolaires.

On comprend qu'il puisse être indispensable pour expliquer comment se forment (et comment circulent) les contenus disciplinaires d'appeler (de convoquer) l'ensemble de ce qui se passe dans la classe, puisqu'il n'y a pas de temps spécifique pour cette élaboration des contenus qui serait dissociable d'un autre temps consacré, lui, aux conditions de réalisation pédagogiques ou à l'évaluation (qui se fait elle aussi en continu). Mais il s'agit de ne pas tomber dans un certain angélisme qui peut faire croire que : "les didactiques des disciplines construisent pour elles-mêmes des

concepts généraux et opératoires, exportent leurs découvertes vers d'autres didactiques, empruntent en retour celles des autres." (Halté 1995). Il ne s'agit pas non plus de régler ces échanges (ou leur absence), mais de les dire. On ne peut conclure comme Halté : "dans l'état actuel des choses, il me semble urgent de ne rien faire et préférable de s'en tenir au jeu non réglé des métadidactiques" car il n'existe pas de jeu non réglé.

Les dimensions de la formation (didactique, évaluation, pédagogie) sont simultanées. Encore faudrait-il alors signaler, dans un discours scientifique, qu'on sort du point de vue Didactique pour faire un détour en Évaluation ou en Pédagogie et rendre ce détour légitime, au moins intelligible.

Ainsi, la didactique du Français semble être de plus en plus aveugle aux autres dimensions de la formation et c'est attendu qu'un expert ne soupçonne même pas qu'un expert d'autre chose soit aussi nécessaire pour la compréhension du même "objet". Se dire didacticien, ce serait alors tout simplement s'inscrire dans une expertise. Or, contrairement au sens commun, l'expertise n'est pas la simple spécialisation dans un champ qui ne poserait alors que des problèmes de "frontières" mais, à partir d'un champ particulier ("particularisé", identifié comme un Tout), l'expertise se distingue par la production (idéologique) de l'excellence de ce champ qui aboutit tout naturellement à l'annexion des références voisines : la didactique utilise une théorie de l'apprentissage puis "fait croire" que la recherche en apprentissage est de la didactique ; la didactique utilise, fait référence à un modèle de l'évaluation et "finit par croire" que l'évaluation n'est qu'un problème didactique (Chevallard & Feldmann 1986 — Chevallard 1986, p.32/59). On pourrait faire la même analyse pour certains points de vue en évaluation, en philosophie...

2. 1. Didactique et expertise

Ne pas être spécialiste en didactique, permet donc plus facilement de s'interroger sur la situation de la didactique par rapport à l'évaluation. Halté (1995) dirait qu'on se situe dans la métadidactique "où se rangent non pas les enseignables qui correspondent au niveau didactique mais les outils utilisés pour les construire. Chacune des métadidactiques, ainsi cernée, concerne l'élaboration des savoirs didactiques et elle a pour objet d'étude l'ensemble des matériaux, problèmes, méthodes, concepts... intervenant dans l'élaboration didactique des savoirs. Ou, en reprenant la distinction qui a été faite pour l'évaluation, on peut parler de recherche *en* didactique pour celle qui entre dans le détail des savoirs d'une discipline (par exemple : qu'en est-il des savoirs utilisés pour le texte argumentatif en collège ?) et de recherche *sur* la didactique pour celle qui réfléchit à la situation (et non pas à la définition) de son champ (et non pas de son domaine), à la caractérisation de son point de vue par rapport aux autres points de vue possibles sur la formation (par exemple : qu'en est-il de la didactique du Français pour l'oral ?). Les deux peuvent bien sûr être tenues dans le même texte. L'expertise a toujours tendance à se croire indispensable et à se donner pour le meilleur angle de prise de vue : l'expertise monte son référentiel en système (cf. Morin, tome 4, *les systèmes d'idées*). Il est plus intéressant, semble-t-il, de poser un point de vue (par exemple didactique, ou d'évaluation) et de l'assumer comme un des points de vue possible, parcellaire, d'exercer une lecture ou de chercher, dans la mutiréférentialisation, à articuler divers points de vue sur l'objet étudié, en l'occurrence, la formation.

En ce qui concerne le dispositif, il semble bien que tout discours dit didactique ait tendance à assimiler la chose donnée à apprendre, l'objet d'apprentissage, avec un savoir, un "contenu disciplinaire". On parle alors de "dispositif didactique" (Langlade 1992,

par... (p.58) mais ce serait plus exact de dire : *une lecture didactique du dispositif* et de lire alors la fonction que le dispositif de formation remplit, entre autres, comme posant *la question des savoirs*.

2. 2. La question des savoirs

Certains vont poser cette question des savoirs en termes d'acquisition, de transmission de "connaissances", de fabrication de "concepts". Le "concept" n'est ici qu'un savoir-clé, agrégeant d'autres savoirs pour être expliqué ; une sorte de super-savoir décisif pour la discipline scolaire concernée, pris dans un réseau notionnel (Astolfi 1986 - Astolfi & Develay 1989).

En somme, la didactique ne fait que remplacer l'objectif à atteindre par le savoir disciplinaire à intégrer : "en reposant sous un autre angle (autre que pédagogique) la question des savoirs, occultée car relevant de l'évidence, la didactique aide à repenser sur des bases plus rigoureuses la relation du maître aux connaissances qu'il a mission de transmettre" (Langlade 1992, p.10).

"Encore faudrait-il que les disciplines des sciences humaines ne se contentent pas, au lycée, d'accumuler des savoirs transposés mais initient les élèves à leur problématisation !", réclame Lappara (1991), on peut ne pas attendre le lycée... et poser la même question des savoirs en termes d'appropriation, de problématisation des contenus de formation par le formé. C'est alors se préoccuper de l'élaboration des savoirs chez le sujet concerné, dans la familiarité, et non pas seulement dans la maîtrise. C'est une autre option épistémologique.

En effet, le programme d'une recherche didactique semble dépendre d'une part de la discipline à partir de laquelle elle travaille — cela est admis partout — mais d'autre part, des options épistémologiques, voire paradigmatiques, du chercheur. Transmission ou problématisation des savoirs, le choix de ce postulat donnera la

qualité du point de vue didactique sur le dispositif et aboutira à des conceptions différentes du travail didactique.

2. 3. Le regard didactique, angle de prise de vue

De même, poser le postulat de la *transmission* de savoirs favorise l'annexion des problématiques d'apprentissage à l'intérieur de la didactique, comme allant de soi : "Nous appellerons didactique le champ disciplinaire complexe qui s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage d'un contenu spécifique, en l'occurrence la langue française maternelle, ces trois pôles d'un triangle devenu fameux étant structurellement liés." (Pastiaux-Thiriat 1985).

Cette définition pose d'autres difficultés : pourquoi complexe ? Pourquoi réduire la langue maternelle à un contenu ? Pourquoi importer le fameux triangle ? Ce triangle est-il fonctionnel pour toutes les disciplines ? Que le "triangle didactique" soit un postulat (par définition indémontrable) de Johsua (1996), n'en fait pas une évidence pour toutes les disciplines.

Ailleurs, l'invention de l'expression "le didactique" vient remplacer sans discussion tout le champ de recherches sur l'apprentissage. Alors, l'éducation, non définie, est éclipsée par l'instruction, rendre savant remplace éduquer (le citoyen) ; transmettre les savoirs est avancé en place de permettre de se construire par des signes culturels.

On ne peut plus dire que "didactique emporte toujours l'idée de quelque chose qu'il s'agit d'apprendre" (Halté 1992) et de juxtaposer, sans autre forme de procès, cette phrase à : "Il y a consensus au moins, parmi la gent didacticienne sur l'importance centrale des savoirs" (idem), comme si *savoir* et *apprendre* étaient des mots simples, univoques. Si didactique veut bien dire centration, focalisation sur les savoirs, elle veut d'abord dire montrer, *expliquer* ce qui l'induit vers l'instruire plus que vers l'éduquer et vers transmettre plus que vers former, comme l'a fort bien montré à diverses repri-

ser... Imbert. L'histoire sémantique du mot didactique est ici à rappeler : le genre littéraire dit didactique vise à enseigner. L'adjectif est très souvent péjoratif : il connote lourd, pas à pas, pesant. Enseigner ne désigne rien ici de l'Education Nationale, enseigner veut dire "qui comporte une leçon générale, qui se situe dans la persuasion : l'argumentation y est au service de la conviction à emporter ; qui dit ce qu'il faut penser, donne des solutions, des procédures, qui instruit", comme *L'art poétique* d'Horace ou les traités d'architecture ou de peinture.

S'intéresser aux savoirs ne dit rien de la conception qu'on porte de l'Apprentissage, ni de l'utilisation qu'on fait des théories de l'Apprendre. Ne pas situer la fonction apprentissage par rapport à la dimension didactique, permet certains flous. Il semble alors que plusieurs *lièma* sont donnés à entendre. On peut en extraire trois :

- la didactique est réduite à la transmission de savoirs dans le cadre scolaire, c'est l'enfermement dans l'institution Education Nationale, ce qui permet, croit-on, de faire l'économie d'un modèle quelconque de la formation,

- la théorie de l'apprendre convoquée comme si elle appartenait à la didactique légitime le discours didactique qui en découle, c'est l'applicationnisme,

- l'apprentissage est amalgamé au didactique, notamment par le fameux slogan, de "l'enseigner-apprendre" : "Ensuite l'attention s'est portée sur plusieurs approches des pratiques d'enseignement/apprentissage de l'écrit en situation scolaire" [...] "une meilleure connaissance des conditions et des processus d'apprentissage/enseignement de l'écrit." (Laurent 1987).

Ces trois allant de soi du discours de la didactique peuvent permettre, entre autres choses, de parler de tout ce qui se passe en formation comme étant du ressort de la didactique : "Une définition du champ didactique caractérisé par la transformation, l'étude et l'évaluation des interactions entre modes d'apprentissages et

modes d'enseignement de la communication orale, écrite, des textes et de la langue dans leurs liens avec leurs pratiques sociales de références" ... (Laurent 1987).

Et naturellement, dans ce cas là, l'évaluation est donnée comme intégrée à la pédagogie : "A. Savary au début des années 80 a propulsé des *problématiques indubitablement pédagogiques*. Il suffit de citer [...] la pédagogie différenciée, la pédagogie de groupe, *l'évaluation*, le travail autonome..." [...] (Halté 1992).

2. 4. Travailler les liens entre didactique et apprentissage

En somme, la didactique, ne serait alors que de l'apprentissage dans une discipline scolaire ? (la construction d'outils nouveaux "pour lire et construire des situations d'apprentissage" : Astolfi 1990, cité par Altet 1994, p.14) ? La didactique ne serait qu'un champ d'application des problématiques d'apprentissage ? Et on arrive à dire alors que "l'élève du didacticien, c'est l'apprenant, l'élève du pédagogue, c'est une personne globale" (Altet 1994, p.17) ? Tout ceci semble nier sans aucune hésitation que l'apprentissage puisse être un champ autonome de recherches, c'est-à-dire que la recherche en apprentissage puisse être conduite sans se focaliser sur la spécificité des savoirs mis en circulation, donc de la didactique (cf. Donnadieu, Genthon, Vial 1998).

Faire comme s'il n'y avait pas question à travailler entre didactique et apprentissage conduit à décréter par exemple, que "la didactique du français langue maternelle (est) la théorisation des démarches d'enseignement et des processus d'acquisitions liés aux contenus de savoirs propres à la discipline" (Petitjean 1991). Ce qui revient à réduire le didactique au scolaire ; ensuite à réduire l'apprentissage à l'acquisition donc à l'instruire ; enfin, à annexer les problématiques d'apprentissage puisque la didactique n'est plus alors que de l'apprentissage dans une discipline donnée, ici le Français.

... n train de nous construire une didactique sans sujet, parce que la didactique se focalise sur les savoirs attachés à une discipline scolaire et s'y enferme, "au service" de l'institution. Elle oublie d'interroger le ou les projets de cette institution (sa doxa) et accepte trop vite d'en faire un champ clos, un domaine vrai qui se justifierait en soi et pour soi. De ce fait, la recherche didactique n'interroge pas non plus son propre projet en tant que recherche : elle se déclare, bien rapidement, de nature "praxéologique".

Mais il faut bien des *limites* à un "champ" de recherche. Limites qu'on ne confondra pas avec des frontières. L'intérêt de la limite est fonctionnel dans le champ même, pour le champ concerné, d'abord. La limite organise le "domaine" d'étude et donc le programme de recherche.

La didactique (et notamment celle du Français) serait alors une transformation de savoirs empruntés aux disciplines connexes (psychologie, linguistique, sociologie...) qui deviennent des "objets didactiques" à faire acquérir, dans une logique de contrôle, sans évaluation, sans interrogation épistémologique : de l'apprentissage-acquisition appliqué à une discipline scolaire, sans projet. Mais alors ne se prive-t-on pas du chantier à peine ouvert d'une "didactique professionnelle" ?

Peut-être faut-il alors accepter que le "regard" didactique échoue à parler de l'imaginaire, de la sémiotique, du symbolique (Dupas 1996/1999 - Blanchard-Laville 1992) et exclut le sujet se construisant, ce qui devient alors l'apanage de la dimension évaluation de la formation. L'évaluation comme questionnement, comme problématisation du sens, implique, elle, un sujet en devenir alors que la dimension didactique n'impliquerait qu'un savoir à acquérir ?

2. 5. De la didactisation au travail didactique

Les figures imaginaires du formateur tendent vers un évaluateur contrôleur des apprentissages de l'autre. On aurait tort de penser que seuls les enseignants utilisent ces figures, les formateurs d'enseignants, même quand ils ne sont pas d'anciens enseignants eux-mêmes, et les formateurs d'adultes en entreprise, ou dans la Fonction Publique, tendent eux aussi à assimiler formation et formation à un corps constitué, figé, de savoirs à acquérir. Les Nouvelles Technologies, quand elles se réclament de l'auto-formation et ne sont qu'un retour informatisé à la pédagogie du Travail Autonome ou Programmé renforcent cette tendance.

Toute formation est alors pensée comme étant d'abord (sinon seulement) de la transmission de savoirs. Pour pouvoir gérer la formation, la planifier, la prévoir et la contrôler, les formateurs "didactisent", inventent de la cohérence dans le champ de savoir référent. Le travail didactique du formateur (qu'on ne confondra pas avec la *recherche didactique* sur les situations d'enseignement ou de formation) n'est pas une simple "transposition". Ce travail du praticien de la formation est d'abord une transmutation d'un savoir pluriel, évolutif, temporaire, régulable, en un savoir relativement objectif, figé et clos. Ce n'est pas une perte de sens mais la création d'un sens autre.

Alors que, si on accepte que, en formation, la didactique se définit par un travail, un *traitement*, par des procédures de transformation d'un savoir de plus savant que soi en un savoir communicable en fonction des contraintes pédagogiques spécifiques à une formation précise, les procédures relevant de la logique didactique sont alors des transformations opérées sur :

- l'ordre des notions ;
- le degré de complication choisi, ou tenu, l'exhaustivité des cas d'emploi des notions ;

- le degré de complétude du champ théorique convoqué où s'est développé le "concept" ou la théorie, c'est-à-dire la prise en compte ou non du contexte historique dans lequel les notions ont été créées,

- la mise en tâche : l'élection des activités, des situations didactiques de manipulation de ces notions pour fabriquer un produit.

Ce travail peut ne pas se réduire à une dogmatisation, si elle est objet d'auto-évaluation par le formateur et par le formé. Sinon, on conçoit, vu la prise de pouvoir que ce travail suppose (le pouvoir du planificateur), que le formateur, seul maître à bord, puisse en arriver à se soutenir d'une figure de transformateur, dévaluateur-contrôleur.

3. La *praxis* comme connaissance

Mais, si le travail didactique traverse l'avant, le pendant et l'après des stades ou des cours, comme le dit Hailé (1990) : "il est plus juste de ne parler que de *focalisation didactique* pour évoquer les problèmes prioritairement liés aux savoirs purs et de *focalisation pédagogique* pour traiter ceux qui relèvent plutôt de l'organisation générale des activités, le véritable noeud du problème étant l'*articulation entre les deux focalisations*".

En effet, il n'y a pas de travail didactique pensable sans aucun rapport avec le pédagogique (le cas extrême de mise en rapport étant la négation du rapport, l'aversion du pédagogique). C'est dire que la formation aurait tout à gagner à considérer les deux dimensions, didactique et pédagogie, dans un rapport dialogique (Morin 1981/1995), comme des dimensions antagonistes mais dont on ne peut penser l'une sans penser l'autre, dialogie qui oblige à faire d'autant plus de l'une que l'on veut faire de l'autre. Penser un élément implique de penser son contraire, comme l'ordre est impensable sans faire appel au désordre. Le *dialogisme* consiste à asso-

cier deux éléments en une seule visée, de façon inséparable, complémentaire tout en les concevant aussi comme concurrents et antagonistes. C'est donc un principe qui permet non pas l'association des contraires dans un tout où ils se fonderaient mais qui permet l'*articulation des contraires*.

Ainsi, pour former des formateurs, au lieu d'opposer didactique et pédagogie et d'accrocher à cette opposition des valeurs manichéennes, on considérerait que toute action didactique (une tâche, comme faire un résumé, ou une procédure, comme changer la voix narrative dans un récit) est manifestée, dans la formation, dans un acte pédagogique (par écrit, en groupe...).

On l'aura compris, il n'est pas question de partager l'aversion pour le pédagogique que manifestent les postures didacticiennes. Le travail didactique du formateur est aujourd'hui dissimulé, incompris, inexpliqué ; tout au moins dans ce qu'il peut avoir de fondateur, de "positif", d'"efficace" comme diraient certains technologues de l'éducation. Trop d'images négatives, trop de schémas simplistes ont été construits ces dernières décennies sur ce travail.

Et pendant ce temps, il y a des formateurs qui se disent aussi pédagogues et qui font UN METIER dans lequel leur désir et leur projet s'investissent — et qui regardent passer ceux qui voudraient les réformer, les rénover, les transformer, les motiver, les qualifier, les étudier (tout sauf les comprendre) comme les chiens aboient pendant que la caravane passe : sans rien livrer d'eux-mêmes, sans rien abandonner.

En effet, il semble que, à la fois, les formateurs vivent leur fonction sociale de formateurs "sur le mode de la référence, de la justification", comme "garant idéologique à des pratiques normatives qui visent à intégrer les personnes dans le système de production en assurant la meilleure gestion possible des ressources humaines", [...] comme "moyen de légitimation et technique de manipulation" et qu'à la fois les formateurs conçoivent la formation comme

"existentiel" où on "produit sa vie", "intégrant l'expérience des sujets, dans une pédagogie du projet, rendant possible des synergies formatives, intégrant le sujet dans l'élaboration de la formation" (Dumont 1990, p.88/90).

La formation est alors vécue comme "éducation formelle où le savoir est transmis, est institué plutôt qu'instituant et l'action plutôt reproductrice qu'innovante", et en même temps comme une "praxistique, c'est-à-dire une actionnalisation des connaissances produites", "une formation expérimentelle qui constitue un passage vers l'action et non une fin" (Dumont 1990).

Cette double conception de leur pratique étant mise en liens avec le double projet d'instruction et d'éducation propre à la formation, non comme manque de logique mais comme contradiction dynamique, les formateurs de formateurs, pourraient faire le pari d'une connaissance des phénomènes éducatifs chez les formateurs. L'importance accordée à l'auto-évaluation le permet.

Les formateurs en général, les enseignants en particulier savent tenir des rôles qui articulent "l'agir et le fabriquer", "la praxis et la poïesis". Ils savent assumer une "poïétique de l'éducation" (Imbert 1990, p.109), cette "relation entre Auteur et patients", "relation mécanique" de "l'achevé", dans "une situation structurée à l'ordre du schéma moyens-fins" parce que, dans le vécu de leur métier, ils la subordonnent à, la connectent avec, *la mettent au service* d'une "interaction entre acteurs qui se meuvent en êtres agissant les uns par rapport aux autres, de sorte que chacun n'est jamais simplement agent, mais toujours et en même temps patient".

Et si la partie "fabriquer" (ce "temps spatialisé du programme, où les effets s'enchaînent dans un ordre déductible", du "calme et de la solidité") est la plus visible, cela ne veut pas dire que "l'agir", (ce "temps du projet, temps de la fragilité", "de l'incertitude et de l'imprévisibilité" (Imbert 1990, p.110) n'existe pas, mais simple-

ment qu'on n'a pas su encore le mettre en valeur, le proposer aux regards de tous comme valeur.

L'urgence n'est donc pas — ou n'est plus — de prôner un "retour au didactique", "étayé sur des options épistémologiques qui garantissent la maîtrise possible de l'"objet", sa manipulation, la prévention de ses déplacements, etc.". Car alors le seul "bénéfice attendu est qu'elles parviennent à faire oublier la question du sens" (Imbert 1990, p.107). Il s'agit bien de comprendre comment la didactique dont la tendance est la "remise en ordre" qui "réclame une figure d'Auteur, de Maître du sens, capable d'assurer la prévisibilité et la réversibilité de ses tâches de production" (Imbert 1990, p.107) peut coexister avec "l'intelligence du désordre", qui "s'élabore entre "acteurs", sujets singuliers qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non-maîtrise du sens, et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre" (Imbert 1990, p.108). Parier sur l'auto-évaluation rend la lecture didactique nécessaire mais insuffisante. Encore faut-il avoir une culture en évaluation.

4. Situation de l'évaluation dans la formation

Des conceptions de l'évaluation de moins en moins technicistes, moins asservies au fonctionnalisme, plus larges, plus souples, se parlent. Jean Cardinet, Jacques Ardoino, Guy Berger, Jean-Jacques Bonniol, chacun à leurs manières — et avec plusieurs manières au fil des ans — ont su poser des jalons pour une conception de l'évaluation comme problématisation du sens qui articule sens donné et sens cherché.

Mais pour y entrer, il est nécessaire d'abandonner deux ou trois réflexes auxquels trop de gens donnent toujours trop d'importance, comme : le désir de maîtrise, la foi dans les outils, la survalorisation du rationnel, la peur de ce qui va advenir. Et c'est un travail sur soi que la formation à l'évaluation peut contribuer à commen-

cer. Il faut-il pour cela admettre qu'il faille se former aussi à l'évaluation.

4. 1. D'abord, il y eut l'évaluation comme travail de mesure

"Au début était la mesure", comme dit Bonniol (1989). Les études centrées sur les effets (de quelque chose sur autre chose), puis sur l'évaluation des résultats scolaires, décrivaient les dysfonctionnements, les divergences, les biais de l'évaluation (Pieron 1963 - De Landscheere 1974). Puis, sous l'influence de la Pédagogie de maîtrise (Bloom 1972) et des travaux de Cronbach (1972), on s'intéressa à la généralisabilité des mesures sur la base de tests critérés (Cardinet & Tourneur 1974).

L'empire de la mesure, ("l'ère docimologique", "l'ère psychométrique" et "éduométrique") (De Ketele 1986) se conclut au moment où on commence à débattre de l'existence d'une évaluation formative : "Il ne s'agit pas de vouloir effacer la mesure, mais l'aspect mesure de l'évaluation qui occupait une place prépondérante ne peut plus, loin de là, prétendre rendre compte à elle seule de tout le champ des préoccupations sur l'évaluation" (Bonniol & Genthon 1989).

4. 2. Puis, vint le modèle cybernétique avec des régulations comme stratégies du formateur

Dans le flot des textes relatifs à la mode de l'évaluation formative, deux textes paraissent rétrospectivement porter en eux, comme le dit Gillet à propos de Durkeim, "la matrice d'un débat dans les termes même où il perdure de nos jours" : celui de Allal "*Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*" (1979), puis celui de Cardinet : "*Les modèles de l'évaluation scolaire*" (1986).

L'évaluation formative est "un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation" (Allal 1983 a, p.131) permettant

"d'assurer que les moyens de formation proposés par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves". La finalité pédagogique est "l'individualisation des modes d'action et d'interaction pédagogiques afin d'assurer qu'un maximum d'élèves puisse atteindre la maîtrise des objectifs essentiels du programme de formation" (p.132). Il s'agit donc de s'intéresser plus "aux démarches de l'apprenant" qu'aux seuls critères de réussite des produits. L'intérêt se déplace de la performance, du produit, du résultat, vers la réalisation des produits.

On aurait pu s'attendre à voir le fonctionnement du sujet en train de réaliser un produit devenir l'objet d'étude. Au lieu de quoi, c'est au rôle de l'enseignant organisateur du dispositif d'apprentissage qu'on s'intéresse, car il paraît alors évident de poser des "cadres conceptuels psycho-pédagogiques et socio-pédagogiques" (Allal, p.143) ; le fonctionnement de l'élève est donné comme dépendant des théories de l'apprentissage, lesquelles surdétermineraient le dispositif d'apprentissage. Les "théories", en l'état du moment, sont prises pour des réponses décrivant (à l'évidence) l'élève. On se retrouve dans l'opposition théorie/pratique, le scolaire est placé sous le signe de l'application.

Ainsi, sous la prégnance de la théorie des objectifs et de la "pédagogie de maîtrise" (Bloom 1968) l'apprentissage est envisagé de façon dichotomique, alternative : le constructivisme ("perspective cognitive") opposé au (néo)behaviorisme. Le principe organisateur est que, selon la conception que l'on a de l'apprentissage, on mettra en scène des pratiques différentes de l'évaluation formative. Comme si les enseignants avaient des conceptions de l'apprentissage strictement séparées en behavioriste ou cognitiviste. On ne s'intéresse pas à ce que les enseignants font, on cherche ce qu'il faudra(it) faire pour que tout aille mieux, l'évaluation formative se donne comme une découverte, le nec plus ultra, la chose en plus qui va permettre de lutter contre l'échec scolaire.

La notion formative est une déduction logique à partir des "théories de l'apprentissage", lesquelles se font passer pour le texte préexistant que le formateur mettrait en scène : la réalité de la formation est sous prescription "scientifique".

Néanmoins, ce schéma qui paraît aujourd'hui réducteur, parce que relevant seulement de la cybernétique industrielle, venait fort à propos redynamiser les recherches en évaluation que la docimologie avait épuisées. L'article de Allal est particulièrement représentatif des préoccupations de l'évaluation dite formative.

Ainsi, conjointement et un peu subrepticement, parce que canonné aux *stratégies* que l'enseignant *doit construire* (p.139), le modèle dit systémique, en fait *cybernétique*, est introduit, en particulier les régulations rétroactives et interactives (p.141), "du point de vue des modalités d'application au sein de la classe" de l'évaluation formative (p. 139). L'utilisation de ce modèle s'explique par l'évolution du modèle du systémisme qui, à cette époque, commence à s'imposer.

Malgré tout, la notion de régulation allait être irrémédiablement associée à la notion d'évaluation. Il restait à faire de la régulation un mécanisme qui ne soit pas réservé au maître et ne soit pas uniquement un travail de conformisation au programme pré-établi.

4. 3. Et des régulations de conformité, des régularisations

Entre temps, le systémisme essaie à son tour de se faire passer pour l'incontournable "paradigme". Il est donc attendu que Cardinet (1986) passant en revue les modèles de l'évaluation scolaire traite d'un "modèle systémique". Il est tout à fait dans l'air du temps de confondre le modèle du systémisme et la cybernétique. Le dispositif d'apprentissage est assimilé à un programme de réalisation ; les interventions de l'enseignant-évaluateur doivent toutes servir cette réalisation ; l'enseignant relève des indices de dysfon-

ctionnement, avant, pendant, après les manipulations didactiques et cherche à y remédier.

Ces régulations de conformité, ces "boucles adaptatives" deviennent des fonctions de l'évaluation ("prédictive-formative-certificative") ; ces régularisations réduisent l'évaluation formative aux prises d'informations et aux remédiations faites pendant l'apprentissage. Le responsable du programme (le formateur) joue le rôle d'un système de contrôle qui doit réguler le dispositif réalisé pour le faire tendre vers la réalisation du programme préalable-ment fixé (ici la réussite). L'évaluation formative est alors clairement une technologie de la Pédagogie de la réussite.

Ces réajustements du dispositif par l'enseignant sont les seules régulations envisagées. Dans ce contexte, l'auto-évaluation n'a pas d'existence propre, elle consiste à faire produire à l'élève les informations qui permettront au maître de modifier le dispositif. Le seul modèle de la régulation est la régulation cybernétique de conformité au programme, et qui plus est, le maître en est le Grand Horloger.

On conçoit dès lors que Cardinet ne trouve pas grand intérêt dans ce modèle dit systémique et lui oppose un modèle "psycho-social" plus "scientifique", permettant plus facilement des mesures d'efficacité. On est toujours à la recherche d'une transparence théorique qui permettrait de dicter le comment faire des enseignants.

Mais l'idée est posée d'une évaluation faite pour "améliorer la communication au sujet de la performance", et que "c'est au niveau de la communication maître-élèves que se situe le problème". Il restait à conjuguer ce besoin de communication à la notion de régulation.

4. 4. Ensuite, l'évaluation-régulations comme système

Pendant ce temps, s'établit un discours théorique (général), dans la perspective d'une théorisation de l'évaluation où l'évalua-

tion... comme plus seulement les entreprises ou les processus de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, mais aussi le fonctionnement des structures de production ou de services" (Bonniol 1989). C'est l'apparition de l'évaluation-régulation qui "connote tout processus de régulation, tout dispositif d'évaluation qui vise à améliorer un fonctionnement" (Stufflebeam 1980) plutôt qu'à le mesurer" (Bonniol 1989). Sachant que les tâches d'évaluation critérée, les activités de manipulation des critères favorisent l'apprentissage (Bonniol 1981 b), parce que les critères permettent la régulation par celui là même qui apprend, l'évaluation comme systèmes de régulations, dans le modèle du systémisme en évaluation, supplante l'évaluation cybernétique dite formative, laquelle devient un leitmotiv avant d'être une obsession officielle du scolaire.

Le principe de base dans le systémisme est que le mécanisme de régulation est prioritaire : "l'objectif de l'évaluation formative est bien un objectif de régulation, par opposition ou par différence avec celui de l'évaluation sommative qui est un objectif de contrôle" (Bonniol 1989).

L'évaluation-bilan s'intéresse d'abord (c'est une focalisation) aux résultats, aux produits qu'on appréhende avec un référentiel fixe, construit au préalable ; elle cherche à "répondre à la demande institutionnelle de vérification et de contrôle" (Bonniol 1988 a).

Alors que *l'évaluation dite encore formative puis évaluation-régulations* s'intéresse d'abord aux démarches, à la phase de réalisation, pendant que se construit le référent du sujet, pendant qu'il apprend ; elle cherche à "répondre aux exigences de développement des aptitudes dans l'apprentissage" (Bonniol 1988 a).

L'évaluation normative est une utilisation institutionnelle de l'évaluation-bilan pour sélectionner, trier. *L'évaluation sommative* proprement dite est conduite en fin d'une séquence d'apprentissage (quand on juge que le référentiel est devenu interne, on véri-

fie que les contenus ont été acquis) et participe de l'évaluation-bilan, laquelle peut être faite à n'importe quel moment du déroulement, y compris en début de séquence, sous forme de test initial (dans ce cas, le référentiel est implicite — parce que supposé connu — mais on vérifie parallèlement ce qui a été acquis).

4. 5. Les fonctions récursives dans l'évaluation modélisée par la systémique

La systémique s'intéresse, elle, aux systèmes de systèmes (Le Moigne 1990). Genthon (1984) a nettement différencié les régulations externes effectuées par l'enseignant sur le dispositif, des régulations internes au sujet sur ses propres stratégies (*auto-régulation comme mécanisme de l'auto-évaluation*). De ce fait, l'évaluation comme aide aux auto-régulations de celui qui apprend, peut se faire, comme l'évaluation-bilan, à n'importe quel moment du dispositif d'apprentissage. La notion de temps n'est plus déterminante pour définir les deux fonctions de l'évaluation.

Ces deux fonctions de l'évaluation correspondent aux deux attitudes décrites par Ardoino et Berger (1986) : la fonction dite formative > attitude d'aide à la construction du sens et la fonction dite de bilan > attitude de contrôle du sens ; attitudes auxquelles correspondent les deux figures symboliques du responsable-passeur (logique dite formative) et du responsable-douanier (logique du bilan), (Bonniol 1988 a).

On est passé d'une définition de la nature de deux évaluations, (ce qui alimentait le débat dans lequel s'enfermaient les problématiques d'évaluation depuis le débat entre tenants du "quantitatif" et du "qualitatif") à la définition de deux fonctions contradictoires assurées par l'évaluation en continuité, sans rupture (puisque portant sur le même objet : l'élève, avec les mêmes outils : les critères) (Bonniol 1988 a).

temique, deux logiques de fonctionnement en récurtivité qui permettent de penser l'évaluation comme un objet complexe. La récurtivité est une organisation d'éléments selon un processus auto-producteur où ce qui sert la causation sert en même temps la production, ce qui génère est généré. On dira qu'ordre et désordre sont en récurtivité quand on conçoit que les effets que l'un de ces éléments produit, servent en même temps que se produisent ces effets, à produire leur cause. C'est le principe de causalité chronologique qui est abandonné pour le principe de causalité circulaire en *synchronie* : les conditions d'existence ne précèdent pas l'existence, les uns produisent les autres dans un même temps ; l'ordre crée du désordre qui crée l'ordre, simultanément.

5. Les fonctions sociales de l'évaluation

A partir des textes fondateurs en évaluation, ceux d'Ardoino & Berger (1989) et celui de Bonniol (1988 a) et en les croisant avec la pensée complexe divulguée par Morin, on s'aperçoit que, de fait, deux paradigmes concourant à la vision du monde de l'évaluateur président : celui de la fermeture du sens et celui de son ouverture (Morin), celui de la pensée rationalisante, mécaniciste et celui du vitalisme ou holisme, plus volontiers biologique (Vial 1997a et c). De ce tressage du sujet dans les deux brins paradigmatiques découlent deux attitudes possibles de tout évaluateur (évaluateur et évalué) : le contrôle comme vérification du sens donné par des normes et pour des vérifications et la recherche du sens construit, provisoire et inachevable (Ardoino & Berger). Ces deux attitudes ne sont pas une alternative. L'évaluation assume deux fonctions sociales : vérifier la conformité selon un référentiel préétabli et promouvoir le changement. L'évaluation n'est pas réservée à la recherche du sens, mais comporte deux volets, fonctionne avec deux régimes : deux logiques ayant leur propre régime, le bilan

ou évaluation sommative : la logique de contrôle, vérification du sens donné, et l'autre logique, celle du Reste : cette évaluation dans la logique trop longtemps appelée "formative", d'accompagnement de la dynamique du changement.

Dans ce contexte, et à partir de la formule de Barthes (1975) "L'évaluation est une fondation de valeurs", on peut comprendre que certaines formations importent du sens préétabli qu'elles imposent ; ce sens a été fondé en dehors de la présence du formé : ce sont les formations-instructions ou formations "didactiques" démontées installées dans l'univers du contrôle. Dans ce cas, l'auto-évaluation ne peut pas être autre chose qu'un auto-contrôle, un auto-bilan. En revanche, la formation où l'auto-évaluation va faire fonctionner en priorité la régulation, est une formation où le sens se fonde avec le formé.

De même, l'appréciation et l'estimation sont encore dans le contrôle si on les confond avec des "jugements de valeur", ce sont des résultats possibles du contrôle — et on peut douter de leur intérêt. On ne peut continuer à confondre l'évaluation et "l'établissement d'un jugement de valeurs". Trop d'analgames sont faits sous ce terme : de la simple décision jusqu'au verdict, en passant par les mécanismes de la perception. Mélanges du droit, de la philosophie et de la morale. "Fabriquer de la valeur" (Lecoq, 1997) n'est pas préférer la valeur. Le jugement en dit plus long sur celui qui l'émet que sur celui qui en est l'objet. Rien n'oblige l'évaluateur à se laisser aller jusqu'au jugement dit "de valeur", sauf la logique de contrôle, et encore quand elle est exacerbée. Laissons aux dieux la pesée des âmes. Donnons nos avis pour ce qu'ils sont : des communications inscrites dans la durée.

5.1. Les deux logiques de l'évaluation et la tentation du choix

Des paradigmes (mécaniciste vs vitaliste) aux fonctions de l'évaluation (bilan vs promotion du changement), pendant une inter-

venant de l'expert, de consultant, de formateur et même de chercheur), devrait se jouer une filiation directe. Certains pourraient espérer que des actions soient conduites entièrement dans l'univers de la vérification du sens établi (par des experts, par exemple) et d'autres entièrement dans la promotion du sens (par des consultants). Il n'est guère que l'expert qui puisse en rester dans la logique de contrôle, si on en croit les distinctions d'Ardoino (1990). L'expert répond à une commande pour faire un constat du fonctionnement d'un système, il livre les résultats de l'application de son référentiel (son bilan) au commanditaire. A l'opposé, le consultant pourrait en rester à l'autre logique dite formative puisqu'il vient travailler les agents d'un système pour impulser, chez eux, une dynamique de changement par le biais de la construction de leur références.

Après avoir fait le constat qui nous paraît indiscutable, de la *prégnance du somnatif* dans notre monde actuel, de la survalorisation de ce qu'on peut appeler "l'idéologie de la vérification", opérer le partage entre "bilaneurs" (méchants contrôleurs) et consultants ("gentils aidant"), permettrait de passer à la mise en demeure d'un choix et de sous-entendre que les agents, la plupart du temps, mélangent les fonctions, sinon les rôles, et passent de la posture à l'imposture. Alors, un de ces agents, le chercheur en évaluation par exemple, ayant pris le point de vue de Dieu, pourrait laisser croire qu'il occupe la place d'arbitre, qu'il pourrait être là pour montrer la croisée des chemins et endosser, pour le moins, la livrée de l'éternel conseiller. Cette position de Grand Timonier, guide des fonctions de l'évaluation, relèverait encore du mythe de l'univocité ou de la transparence, et somme toute, du contrôle. Ce serait rêver encore d'un monde de pureté, ce serait incompatible avec l'éloge du *métiéssag*, du *pluriel* et des *différences*, ce serait se poser comme celui qui peut séparer les eaux. Ce serait laisser entendre qu'existe ailleurs que dans la pratique un système de con-

trôle, un méga-concept, une boussole ou une balance permettant le Grand Tri, (l'ordre du Scientifique ?), un tableau indicateur des chemins à prendre, alors que *c'est aux acteurs eux-mêmes à construire la direction, (et non à suivre la route).*

Abandonner ce désir, même inavoué, d'affecter des valeurs positives à la quête du sens et négatives à sa vérification, c'est refuser de penser les deux logiques comme des directions que pourrait prendre la formation. *Les deux logiques de l'évaluation ne sont pas des voies, les branches d'une alternative, ce sont des orientations internes à l'évaluation, antagonistes et complémentaires.* Ce sont des "ruses de sens" (Morin 1990 b), des brins d'une même tresse : le sujet évaluant.

Le formateur n'est pas averti d'une telle complexité, sa formation technique, disciplinaire ne lui est d'aucun secours. En revanche parier sur l'auto-évaluation peut lui permettre d'enclencher un travail sur soi, sur ses modes de pensée. Le repérage des modèles, des modes et des registres de pensée sert à les distinguer pour pouvoir ensuite les rendre disponibles. Au passage, le formateur a gagné en ouverture. Il peut entendre l'autre.

5. 2. L'évaluation formative comme succession de contrôles intermédiaires

Mais l'évaluation s'est rapidement répandue dans le milieu des enseignants, notamment par la lutte contre l'échec scolaire et sa réponse absolue : l'évaluation formative. L'évaluation formative est alors définie comme un objet réel, c'est l'organisation d'entraînements à l'évaluation sommative finale, entraînements qui se font pendant la séquence d'apprentissage et où on se préoccupe des démarches des procédures de l'apprenant dans un souci de conservation du programme initialement choisi, dans une régularisation. On a appelé "contrôles formatifs" ces produits intermédiaires aux difficultés échelonnées de telle manière que, en les additionnant,

on o... à la fin la compétence acquise pour faire le produit final.

Les organismes de formation qui restent fortement attachés à la théorie des objectifs intègrent cette évaluation formative dans un contexte qui dénie à l'évaluation une existence propre, puisqu'elle n'est qu'un passage obligé, en cours de dispositif, pour vérifier l'acquisition des savoirs. L'évaluation formative est alors prescrite comme une suite de prélèvements d'informations sur la réussite des apprentissages. Ce qui prime est l'organisation des contenus : l'évaluation dépend de la didactique (Allal, Bain, Perrenoud 1993).

Dans ces formations, est donné à apprendre aux enseignants un *algorithme pédagogique, une suite d'actes chronologiquement organisés* : tests de prérequis, dits "diagnostiques" > contrôles intermédiaires, dits "formatifs" > remédiations différenciées (reprises des éléments non acquis) > contrôle final. L'évaluation reste externe à l'apprentissage (un outil de *contrôle des acquisitions dont l'enseignant est le décideur*) mais bien circonscrite, définie par nature, elle est enseignable aux formateurs (Mager 1972). Rapidement disponible, une suite de principes opérationnels permettent de fabriquer des tests de toute nature à peu près fiables (Abernot 1988).

Actuellement, même si le terme "d'analyse par objectifs" (Barlow 1987) cherche à effacer ce que la mode de mise en objectifs a eu d'excessif et de réducteur, cette conception de l'évaluation formative dépendante des contenus d'apprentissage, et instrument au service de la mesure, reste vivace, sans doute parce qu'elle permet de ne pas remettre en question les principes de la décomposition en objectifs. L'évaluation dans ces formations est en fait dépendante d'un modèle de formation "centré sur les acquisitions" où "les contenus de la formation et ses objectifs sont prédéterminés par le concepteur de la formation" (Ferry 1983, p.52/53).

5. 3 L'évaluation formative comme amélioration des produits

En réaction, mais avec les mêmes travers (Hadj 1989 - Abrecht 1991), est apparue l'évaluation qui se nomme "formatrice" parce qu'elle se veut délibérément une aide à l'apprentissage. "Le paradigme de l'évaluation formative est que pour assurer correctement les fonctions auxquelles elle aspire (diagnostic, régulation), il lui faut quitter le domaine de l'évaluation pour celui de l'apprentissage et devenir une démarche résolument didactique" (Hadj 1986). Ce qui devient prioritaire, c'est l'auto-évaluation, définie comme contrôle, *par l'élève, par le formé* de la réussite des tâches institutionnelles (d'examen). L'évaluation devient l'instrument fondamental de l'aide à la réussite des produits : on est toujours dans les pédagogies de maîtrise et de la réussite. La "carte d'étude" (Vial 1987 b), outil de recueil des critères de la tâche en cours d'élaboration, dans son emploi comme référentiel de procédures pour fabriquer le bon produit, se réclame d'une *logique formative* de l'évaluation. C'est l'attitude des acteurs qui est désignée et non plus la nature d'un laps de temps découpé dans le continuum de l'apprentissage (Vial 1997 c). Mais ce référentiel, comme tous les référentiels est un modèle de l'activité du sujet idéal. Même si ce modèle est construit avec les élèves, il reste un modèle idéal du produit pour un sujet moyen encore formalisé plus qu'accomplé. En fin de compte, l'évaluation formatrice n'a pas su se focaliser sur le sujet, car il est trop singulier. Et elle s'est calée sur le produit. Or le sujet mis en contact avec un modèle du produit va tout simplement essayer de s'y conformer (Vial 1991).

Parallèlement, dans l'évaluation formatrice, ce qui est alors donné à apprendre aux enseignants, est l'*algorithme qui permet d'analyser des "dispositifs d'évaluation"* (Vial 1987 a - Nunziati 1990) : construire la base d'orientation de l'élève (Galpérine 1980), en lui donnant à manipuler des critères sur les procédures des tâches pour qu'il puisse déterminer les critères qui lui permettront de

réus- Xamens. L'évaluation formative devenue évaluation formatrice est un dispositif d'apprentissage en trois phases : l'orientation dans la tâche en exhibant ses normes, l'exécution de la tâche en y appliquant les critères procéduraux pour les rendre plus efficaces et l'entraînement au contrôle des procédures exhibées. C'est un dispositif d'apprentissage du contrôle des outils de la tâche, d'entraînement progressif à l'interiorisation de ses normes.

On retrouve ici le modèle de la formation "centré sur l'analyse", où la formation "exclut que la pratique puisse être formatrice par elle-même, si elle ne fait pas l'objet d'une lecture à l'aide d'un référent théorique. Elle exclut aussi que l'on puisse accorder une valeur formative à une activité théoricienne qui vagabonderait trop loin des astreintes de la pratique" (Ferry 1983, p.59). L'action du formateur "porte sur les perceptions et les représentations des enseignants en formation, leur attention à saisir le sens et la dynamique des situations et à apprécier les effets de leurs interventions et de leurs attitudes", "la théorie fondant la régulation dans la pratique" (Ferry 1983, p.60).

Avec le recul, on peut dire aujourd'hui que le projet dans l'évaluation formatrice n'est que la réussite de la fabrication du produit, c'est une réduction de la notion de projet à ce qu'on appelle aujourd'hui un programme bien géré. Le projet au nom duquel on impose ainsi du bachotage procédural est la réussite sociale — et c'est le projet du mouvement de l'évaluation formative depuis son apparition. Lutter contre l'échec scolaire est devenu faire réussir les produits scolaires demandés, apprendre à se rendre conforme à ce qui est attendu. On en oublie d'interroger le sens du produit : le sens est confondu avec la réussite obligatoire.

5. 4. L'évaluation formative comme doxa scolaire

L'évaluation cybernétique formative et sa variante l'évaluation systémiste formatrice n'ont su s'intéresser qu'aux tâches procédura-

les, normées, dans une focalisation sur le produit et sur les procédures à contrôler pour le réussir.

L'évaluation formative n'est plus rien d'autre qu'un *mode pédagogique* qui dissimule deux modèles d'évaluation pourtant bien opposés : la cybernétique et le systémisme (Vial 1997 b) qu'on aurait intérêt à analyser pour ne plus en être dupe. Ce mode a rendu l'essentiel de ce qu'il pouvait rendre : un guide de bonne conduite pour la *gestion* des situations. Continuer à promouvoir cette évaluation formative comme une panacée pédagogique relève aujourd'hui d'un aveuglement aux autres modèles d'évaluation qui se sont construits depuis. Cela va de pair d'ailleurs avec l'incompréhension ou le refus du complexe et la crispation sur la pensée par objectifs.

Il ressort avant tout que, en aucun cas l'évaluation formative n'est la bonne évaluation qu'il suffirait d'imposer pour régler les difficultés de l'évaluation en général. La rédemption pédagogique est un leurre dont il faudra bien qu'on assume le deuil. Il n'y a plus guère que dans l'enseignement qu'on tende encore aujourd'hui de faire de l'évaluation formative une valeur absolue. Les entreprises, sous le slogan de "la qualité" cherchent d'autres manières d'évaluer qui s'inscrivent dans la continuité des modèles d'évaluation de la systémie. L'évaluation formative n'est pas une sortie du contrôle, elle est un visage rassurant de la logique de contrôle et, en ce sens, elle est utile si elle peut servir à la réhabilitation de la logique de contrôle. Mais pour cela il est d'abord nécessaire de s'avouer que rien dans l'évaluation formative n'est au delà de l'univers du "sommatif", du bilan, qu'elle est la doublure de soie du contrôle.

L'évaluation formative n'est pas consubstantielle à l'évaluation. C'est une *idéologie* qui a traversé deux modèles de l'évaluation, historiquement situés. La notion de *logique de l'évaluation* et la distinction dans les deux logiques de celle de qu'on a appelé "la logi-

que "formatrice" ou "formatrice" et qu'il est plus éclairant d'appeler la logique du Reste, de tout ce qui reste quand on ne fait pas de contrôle, est bien plus féconde aujourd'hui, en ce qu'elle interpelle les acteurs de l'évaluation au plus profond de leurs attitudes en leur demandant de travailler leur vision du monde.

5. 5. La formation à l'évaluation risque d'être réduite à une discipline d'enseignement

L'évaluation cybernétique et l'évaluation systémiste ont préconisé deux dispositifs d'évaluation où le contrôle est prioritaire : contrôle par le formateur qui tout au long de l'apprentissage prend des informations, contrôle par le formé qui tout au long du dispositif intériorise, automatise, les normes de fabrication du produit.

Le risque est, dans les deux cas, la "didactisation" de l'évaluation parce que l'évaluation dite formative est utilisée dans des pratiques de formation engagées vers des objectifs de changement (rapide) des clients-stagiaires, selon le précepte : "former, c'est transformer", la formation à l'évaluation devient une formation à la maîtrise des situations, à la gestion du monde.

Alors les concepts, les théories, les résultats des recherches sont réorganisés pour les "faire passer", dans un "langage-outil" (Gillet 1986) approximatif. Le formateur est en situation d'enseignement, il s'agit bien de l'effet pervers de cette isomorphie entre la situation de formation et la situation d'enseignement dont parle Ferry : "Il résulte de cette isomorphie que le modèle pédagogique adopté par les formateurs, quoi qu'ils en aient, tend à s'imposer comme modèle de référence des "formés". Ceux-ci sont portés à reproduire les procédures, les attitudes, le style de comportement développé par les formateurs" (Ferry 1983, p.44). Le formateur aussi tend à reproduire le modèle de l'enseignement dans la formation, surtout s'il est un enseignant que, du jour au lendemain, on propulse formateur. Malgré les quelques précautions prises, l'effet de dogmat-

sation du savoir à transmettre ne peut être évité. Le formateur à qui on a donné mission de *transformer* l'autre, croit avoir besoin de convaincre, de construire, qu'il le veuille ou non, du plein et du solide, du vrai, de *l'instrumental et des définitions*. Le dictionnaire remplace la problématisation des situations.

L'évaluation formative est devenue une série de procédures, un objet plein, défini donc simplifié, un objet à savoir, donné à apprendre, avec des contenus, des notions, des "concepts" — vrais. La formation (à l'évaluation) en vient à participer de cette "quête de certitudes" et "d'autorisation" de l'enseignant "débordé", "tirailé" entre "l'instrumentalisme" et la "dramatique", entre "le soin à mettre en place des dispositifs, à calibrer des progressions, à perfectionner des méthodes et des techniques, à contrôler des résultats, bref à *rationaliser* l'acte éducatif, spécialement l'acte d'enseignement, en vue d'une plus grande efficacité ; de l'autre, le souci d'appréhender les situations singulières, leurs multiples dimensions et développements avec la sensibilité et la rigueur qu'exigent la présence, l'attention, l'ouverture à l'imprévu, la régulation des démarches, la conscience des enjeux, en somme le sens du drame éducatif" (Ferry 1983, p.27/28).

Cela n'est pas sans rappeler le débat entre les tenants de l'intuition et ceux de l'instrumentalité : "L'intuition et l'expérience pédagogique du maître sont des facteurs-clés dans le développement et la mise en place de situations favorables aux trois processus de régulation interactive" (Allal 1983). "Une simple initiation au maniement d'instruments et de procédures ne saurait suffire, la formation à l'évaluation doit porter aussi sur les concepts et les principes théoriques qui sont à la base des instruments et de ces procédures." (Perrenoud 1988, p.13). Mais encore faut-il savoir alors qu'en faisant travailler les formés sur ces concepts, on les invite à un profond remaniement de leur appareil conceptuel, on les met en situation de travailler leur vision du monde.

6. Dispositif viserait le contrôle des acquis

Cette histoire des dispositifs de formation repose sur un allant de soi : on a réduit la fonction que le dispositif remplit à de l'évaluation. On a parlé de "dispositif d'évaluation", alors qu'il s'agit, là aussi, d'une *lecture évaluative du dispositif*, une lecture réalisée du point de vue de l'évaluation -- et, en fait, selon la logique de contrôle.

Et si on entend l'évaluation dans sa double logique, celle du contrôle et celle de l'évaluation longtemps dite formative, celle du Reste, qui peut être approchée par l'expression de J-J Bonniol : "la promotion des capacités du formé" ; ces deux logiques n'étaient pas aussi bien distinguées qu'aujourd'hui. C'est ainsi que lorsqu'on demandait aux gens leur dispositif d'évaluation, ce qu'ils donnaient, c'était en fait leur dispositif de contrôle. Ce dispositif de contrôle obéissait à des algorithmes, par exemple le dispositif dit de "l'évaluation formative" dans le *modèle cybernétique*. Dans ce modèle, est appelé évaluation la mise en circulation de savoirs pour les faire acquérir, l'effectuation de produits puis la remédiation aux erreurs, remédiation déclenchée par ce qui a été appelé un "contrôle formatif", c'est-à-dire un test intermédiaire, effectué pendant le déroulement du dispositif. Sachant que le déroulement du dispositif, le pendant de la formation, a été désigné par le terme "d'apprentissage" ou par la lexie "processus enseigner/apprendre", par soustraction avec l'avant, le début de la formation, le bilan sur le su antérieur, et l'après, le bilan sur l'acquis. Après la remédiation (dans ce qui a été appelé "régulation" (Allal, Bain, Perrenoud 1993) qui consiste à reprendre les contenus non acquis, on repart dans le programme jusqu'au prochain contrôle intermédiaire. C'est une *régularisation* au programme (Vial 1993). Ce dispositif appelé d'évaluation formative est encore courant. Cet algorithme ignore totalement la logique qui n'est pas celle du contrôle. En fait il n'y a pas ici d'évaluation mais

une aide programmée au contrôle de l'acquisition des savoirs eux-mêmes programmables sinon programmés. Ce dispositif-type est une aide à l'intégration des savoir, du contrôle gentil pour l'intégration.

La difficulté aujourd'hui est d'arriver à parler non seulement cette logique de contrôle mais aussi l'autre logique qui est rejetée, dissimulée sous le pédagogique scolaire et qui comporte l'exercice de l'*auto-questionnement* (Vial 1991/96/97). Cette seconde logique ne se laisse pas facilement identifier. Notamment elle n'est (pas plus que la dimension didactique ou pédagogique) identifiable en la localisant dans un temps chronologique : la logique du Reste n'est pas vécue par moments spécifiques, elle est présente en permanence pendant tout le dispositif, alors que le contrôle peut être plus facilement localisé dans le dispositif, il est souvent identifiable en moments distincts. Pourtant, le temps chronologique n'est pas un critère de discrimination des fonctions de l'évaluation. On ne peut réduire la Logique de contrôle à des temps de contrôle. La logique est attitude, un état d'esprit et à ce titre même, le contrôle est une *qualité* de la relation éducative, en continu.

Le difficile est donc d'identifier la logique du Reste sans la confondre avec, la dissoudre dans, par exemple, la logique didactique. Afin de ne pas s'annexer la didactique, comme a tenté de le faire l'évaluation formatrice (Nunziati 1990), le souci sera toujours de signaler, dans le dispositif, la dimension utilisée et le passage d'une des dimensions de la formation, d'une des lectures à une autre.

Sachant que logique du Reste et logique des contenus ne sont pas étanches surtout dans le scolaire -- c'est moins évident dans les stages de formation d'adultes, moins crispés sur l'instruction. Dans le scolaire, la majorité des acteurs et leurs contrôleurs, voire leurs conseillers, les praxéologues, ont aujourd'hui tendance à subordonner la logique évaluative à la logique didactique, c'est-à-dire à

faire la logique du Reste soit au service de l'intégration des savoirs. Or, contrairement à ce qu'on entend un peu partout, la didactique n'est pas par nature praxéologique, elle n'a pas à se restreindre à l'optimisation des pratiques (forcément alors considérées comme mauvaises) ; elle peut ne pas se restreindre à dire ce qu'il faut enseigner. Le didacticien (théoricien) n'est pas celui qui profère (du haut d'un savoir que les praticiens n'auraient pas) comment enseigner une discipline scolaire : ce serait au mieux confondre être didacticien et être formateur de formateurs (d'enseignants dans telle ou telle discipline scolaire), au pire, préférer à leur place la Loi, se prendre pour un donneur de sens. C'est un amalgame qui est facilement sous-entendu. C'est une attitude de contrôle qui ignore les processus humains et en particulier les processus d'altération et de négativité. Plus généralement, la didactique a le plus grand mal à prendre en considération le Sujet enseignant ou formateur, autant que de considérer l'élève comme un sujet (Blanchard-Laville 1992).

Cette façon de concevoir la formation comme dépendante de l'inculcation de savoirs, réduit considérablement l'évaluation et entraîne le déni de la logique du Reste, au profit de la logique de contrôle. Or il est un consensus, en ce moment, sur cette subordination, un consensus mou, sous l'influence aussi de l'évaluation qui se dit "formative" : l'ensemble des acteurs du scolaire semble accepter comme naturel que l'évaluation soit au service de l'intégration des savoirs. Ce qui est une amnésie par rapport à ce qui s'est fait dans les années 70/85. A l'époque, on avait mis en place des apprentissages en terme de "savoir être" et de "méthodes générales de travail" (qui se sont réduites au slogan "apprendre à apprendre"). C'était dans la queue de comète de la pensée par objectifs, dans l'évaluation comme gestion des situations. Ces "objectifs" de "savoir-être" et de "méthodologie" ne sont pas lisibles avec le point de vue didactique, ils relèvent bien davantage d'une

lecture évaluative au service de l'appropriation des savoirs, parce qu'ils désignent l'exercice d'opérations conduites sur des opérateurs, les outils d'une discipline. Le savoir disciplinaire n'est plus alors qu'un des éléments dont le réalisateur a besoin, il n'est pas plus important pour sa réussite que l'entraînement à l'opération générale (d'analyse, par exemple) qui va traiter ce savoir en pertinence avec la tâche demandée.

Plutôt que d'opération, il semble préférable aujourd'hui de parler de tâche d'analyse, de synthèse et d'évaluation (Vial 1996/98). L'opération est un traitement à faire subir au savoir en vue de la tâche, en fonction de la catégorie de tâche pour laquelle on a besoin de cette procédure. L'analyse des tâches du point de vue de leur réalisateur a permis de faire comprendre que cette opération est très contextualisée et n'est pas une "opération générale". Pour la désigner, on a souvent des verbes vagues comme "ajouter ceci", "conserver cela", "commenter", "utiliser", qui n'ont de signification que par rapport à ce qui les suit. Et quand on utilise des verbes plus sémantiques (comme "résumer" ou "démontrer" ou "argumenter"), ils n'ont effectivement pas les mêmes significations en Français qu'en Histoire ou en Maths, ce sont des tâches dont les critères sont spécifiques à la discipline. En ce sens, une didactique des opérations générales n'existe pas.

Dans un texte de 1989, J-J Bonniol ajoute qu'il faut à l'enseignant, sûrement, à l'élève réalisateur de la tâche, aussi, un "modèle théorique global de l'opération à mener", un modèle de ce traitement. "Or", constate-t-il, "nous ne disposons pas d'une théorie générale des opérations, d'une panoplie cohérente, exhaustive et fondée scientifiquement, de modèles d'opérations que les enseignants pourraient utiliser et mettre à la disposition des élèves". Cette absence, ce "flou métacognitif général", ne peut que conduire à mettre en place des dispositifs (appelés dans ce texte de 1989, "d'évaluation formative") où enseignants et élèves vont cher-

cher Cardinet a appelé "l'évaluation négociée" (1990).

Ce sont les dispositifs qui ont été expérimentés dans le courant de "l'évaluation formatrice" centrés sur l'opération d'analyse ou de "compréhension" — c'est à dire de synthèse. Ces dispositifs (Zuin 1985, Vial 1985, Sevikian 1986, Poudou 1985, Gonet 1986, Del'Guidice 1988, Gilbert 1989) au service de la régulation favorisent la mise à distance et l'investissement des processus humains. On sait aujourd'hui que l'expression "didactique générale" est inappropriée, il s'agirait bien davantage de l'importance que devraient avoir les théories de l'Apprendre dans le Référent du formateur. C'est pourquoi, pour avancer dans la compréhension de l'auto-évaluation, on peut, *chez les partenaires de la formation* et non pas dans les balises nécessaires pour réaliser des tâches, supposer l'existence d'un *référent*, un ensemble d'éléments qui permettent au formateur d'abord mais au formé aussi, de se référer à des *principes* pour prendre les décisions, pour faire les choix aboutissant à l'élection pour le formateur, à la réalisation pour le formé, des tâches mais aussi des attitudes devant l'acte même de formation.

Le référent est la matrice, le "modèle interne" d'un sujet pour-tant non réductible à une intériorité psychique, un "inter" plus qu'un "intra", permettant au formateur, par exemple, de faire les choix nécessaires à la prévision et à la conduite d'une formation et au "formé" de faire les choix pour réaliser les actes de formation. Le référent, l'ensemble de ce à quoi l'évaluateur (de l'autre ou de soi-même) se rapporte, détermine les rôles tenus par les partenaires de la formation. L'utilité première de l'idée de référent d'origine sociale mais qui agit le sujet évaluant, est de ne plus séparer le formateur qui serait l'évaluateur, du formé qui serait l'évalué. Tous deux sont évaluant.

6. 1. Ce que construisent les formés

Il semble aujourd'hui que le terme de didactique générale puisse être définitivement abandonné. La didactique générale ou pédagogie générale est cette position didactique qui s'est développée à partir d'un a priori (non explicité en tant qu'axiome mais présenté comme une évidence, une sorte de postulat) qui veut que toutes les disciplines exercent chez les élèves les mêmes mécanismes. Il ne s'agit plus seulement, comme pour la didactique rationnelle, de voir par-dessus les savoirs spécifiques, *mais par delà, ce qu'ils construisent chez l'élève..*

La difficulté vient quand il s'agit de nommer cet au-delà : opérations mentales (Meirieu 1988, p.112) ? Opérations globales (Nunziati, 1990) ? Modes de pensée (Astolfi & Develay, 1989) ? Gestes mentaux (De La Garanderie 1981) ? Vie du cerveau (Trocéné - Fabre 1987) ? Méta-cognition (Barth 1987) ? Outils cognitifs (Hadjji 1992) ?...

Liée à la recherche-action et à la formation des enseignants, cette didactique générale est empreinte de discours praxéologique. Elle a tendance en effet à accepter le savoir tel qu'il est, comme une donne institutionnelle. *Elle s'efforce d'améliorer le fonctionnement du sujet aux prises avec ce savoir.* En somme, la didactique générale interroge davantage les pratiques pédagogiques que les édifices didactiques : *elle tend à fonctionner comme une pédagogie générale, à la suite de la pédagogie par objectifs, entretenant comme elle des rapports ambigus entre la théorie et la volonté de changer les pratiques, à la faveur de l'affirmation qu'existent des "transferts méthodologiques d'une discipline à l'autre, ce dont les didactiques propres à chacune, par ailleurs indispensables, reçoivent un enrichissement certain."* (Moyné & Barlow 1990, p.152).

La didactique (ailleurs appelée pédagogie) générale n'est posée que pour autoriser un langage de la formation pédagogique, dans une programme de transformations des conduites de classe sur des

secteur de la formation en pédagogie générale consiste en une présentation et une expérimentation d'outils d'analyse et de construction de stratégies pédagogiques, qui peuvent être mises transversalement au service de tous les types d'enseignement" (Moyné & Barlow 1990).

Elle a propagé un discours souvent idéologique impulsé par l'innovation pédagogique, de la Pédagogie de maîtrise ou de la Pédagogie de la réussite. Didactique générale renvoyait donc, soit à du pédagogique comme on vient de le voir, soit à une sénilité que des tâches, une ingénierie qui a cru pouvoir parler du savoir sans tenir compte de la spécificité de la discipline. Il semble que la question posée par J-J Bonniol reste toujours sans réponse et qu'il est temps peut-être de réactiver cette question théorique. Et notamment en demandant aux uns et aux autres de nettement positionner les théories de l'apprentissage par rapport à l'appareil plus particulièrement didactique ou évaluatif qu'ils construisent, de les distinguer. Et ce n'est pas en se posant ce genre de question : "l'objet de la didactique doit-il porter exclusivement sur l'apprentissage en classe ou doit-il s'étendre aux apprentissages acquis "naturellement" hors de l'école ?" (Ropé 1990). Il faudrait d'abord élucider les liens entre didactique et apprentissage et ne pas se contenter de définir ainsi le champ de la didactique : "L'objet de la didactique est ce qui se passe dans la classe sur la manière d'apprendre" (Meyer, cité par Ropé, 1990).

Car distinguer permet ensuite d'articuler et évite de mélanger. Il n'y a pas de lien naturel, direct qui ne pourrait être interrogé, entre théories dites de l'apprentissage que J-J Bonniol appelle ici "lois de l'apprentissage" (et que nous appelons aujourd'hui théories de l'Apprendre - Donnadieu, Genthon, Vial 1998) et situation effective d'apprentissage, dans une institution. On ne peut pas dériver de ces lois un dispositif, cet applicationnisme a fait faillite. La théorie ne dicte pas le dispositif, le dispositif n'a pas à être l'opérationa-

lisation d'une théorie. La théorie est de référence (et encore d'avantage les théories psychologiques de l'Apprendre), elle n'est pas un modèle. C'est la différence entre Apprentissage où ont été construit des théories (psychologiques) et Evaluation où circulent des modèles. Les didacticiens des disciplines scolaires dites scientifiques ont commencé par disqualifier ces objectifs parfois maladroitement appelés "méta-cognitifs", en niant l'existence même d'opérations générales au profit d'une centration exclusive sur les savoirs disciplinaires et les algorithmes de résolution de problèmes sans se poser la question de savoir si toutes les disciplines proposent des problèmes qui obéissent à des algorithmes de résolution.

6. 2. Modes de pensée et attitudes : la fonction critique

Si une didactique des opérations générales n'existe pas, on peut penser que ces opérations (du type : trier l'information - sélectionner ce qui est pertinent...) ne sont pas du tout générales mais contextualisées dans une discipline ou par rapport à elle. On ne confondra pas ces opérations avec ce que J-J Bonniol a nommé processus (humains) tels que l'anticipation, la décentration, la centration, la motivation... non plus qu'avec les méthodes de pensée, les *modes de pensée* (logique ou hypothético-déductive, dialectique, modale, analogique, etc.) qui, elles, de ce fait ne sont pas toutes objets d'enseignement, ni de formation. On peut même croire que certains — et parmi eux des scientifiques des plus influents — sont persuadés que seule la logique disjonctive, la logique formelle aristotélicienne existe, et qu'en tous cas, d'elle seule, dépend l'esprit critique, voire l'esprit scientifique...

Le "savoir être", la pertinence des attitudes aux contextes sociaux et la familiarisation avec un ensemble de méthodes générales de raisonnement, (enseignement autrefois dévolu à la Rhétorique) sont exclus par les didacticiens des mathématiques et de la physique, au profit de l'acquisition des savoirs disciplinaires. Que

ce sont des savoirs pour tenir une lecture didactique, cela se conçoit quand on sait que la didactique est une revendication de la logique des savoirs d'une discipline particulière, et qu'est appelé didactique aujourd'hui le fait même de se centrer sur les savoirs, de "se poser la question des savoirs" (en priorité dans une discipline scolaire).

Mais si on revalorise la notion de méthodes générales, ou plus exactement de registre, de modes et de modèles de pensée (Vial 1997 c), dans la finalité de "l'esprit critique", alors leur apprentissage va de pair avec le travail sur l'anticipation dans les projets, sur les "savoirs devenir" : on rencontre alors le projet et les processus humains, tels que définis par J.-J. Bonniol.

On se retrouve alors avec un rapport inverse : l'évaluation comme *fonction critique* (Ardoino & Berger 1986) guide la didactique : "La reconnaissance [...] du rôle de l'évaluation dans l'apprentissage devient ainsi le moteur d'une réflexion indispensable sur les contenus disciplinaires" (Halté 1990). L'évaluation est ici conçue comme l'instance qui travaille la didactique.

La didactique ne porte pas le sens, elle fournit des matériaux. La dimension didactique est la mise en circulation de significations codées que le formé doit rendre significantes en lui, pour lui, avec l'aide de l'Autre, par le processus d'évaluation. On dira, par exemple, pour la didactique du Français, que le formé doit s'y construire avec *les signes didactiques* (notion de savoir élargie à l'appropriation pour la constitution de la personne) pour en faire du sens sachant que "sens" est toujours pluriel, dans une inachetable interprétation, au contraire de la signification qui tend, elle, à l'univocité dans un code. L'évaluation est alors aussi l'interrogation, le questionnement et la réflexion sur le sens de ce qu'on fait et non plus la seule vérification de l'acquisition des savoirs.

6. 3. La formation est une *praxis*

De même, suffit-il de s'intéresser à une discipline scolaire pour se dire didacticien ? Il faudrait peut être aussi l'avoir enseignée. Le diplôme n'y suffit pas. Les compétences pour avoir un diplôme ne sont pas celles qu'il est nécessaire d'avoir pour tenir dans le métier.

Il y faudrait peut être davantage avoir vécu, non pas seulement une pratique de la discipline, mais une *praxis*, que d'autres ont appelée "pédagogique" (Imbert 1985 - Gillet 1987) c'est-à-dire s'être essayé à porter, habiter et faire vivre un *projet d'éducation* dans cette discipline. Projet qu'après Ardoino (1977) on distinguera soigneusement d'un simple projet d'instruction. Cela éviterait peut être la *confusion systématique entre discipline et didactique*. Parler, par exemple, de l'histoire de la discipline Français, ce n'est pas faire de la didactique mais bien de l'histoire. Que le didacticien s'intéresse à cette histoire paraît utile pour comprendre l'organisation actuelle de cette discipline dans l'institution. La tradition organisationnelle de la discipline constitue un cadre de références qu'on peut aussi questionner. Ce n'est pas par hasard que la discipline Français est divisée en sous-secteurs (langue / écriture / lecture) et en registres (oral / écrit / image), ce n'est pas indifférent à ce qu'on peut comprendre du *travail didactique* que font aujourd'hui les praticiens enseignants ou formateurs d'adultes. Travail qu'on ne réduira pas à un mécanisme de "transposition didactique" qu'on chercherait vainement en Français, si on représentait comme allant de soi la définition de "savoir savant" des didactiques des disciplines scolaires dites scientifiques. Les savoirs de référence empruntés à des sources diverses (et pas forcément à des disciplines de recherche, par exemple, la critique littéraire) bien que traités pour être enseignés en Français ne sont pas assimilables aux "savoirs savants" des mathématiques. Ce "traitement didactique" relève d'ailleurs autant d'une compétence technique que d'une "improvisation orchestrée" (Vial 1991). C'est un bricolage des

savoirs à enseigner, c'est notamment bricoler les savoirs pour les rendre enseignables" (Perrenoud, 1994, p.115) mais on ne peut continuer avec par cette assimilation : "C'est ce que Chevallard (1985) après Verret (1975) nomme la transposition didactique". Le bricolage réintroduit la *praxis* des sujets en formation qu'on cherche en vain dans la mécanique de perte de sens en cascade qui caractérise la dénaturation de "savoirs savants" dans la dite transposition.

Ce n'est pas un hasard si les secteurs de la discipline Français correspondent à des spécialisations des didacticiens, jusqu'à l'absurde d'un émiettement digne de la pensée par objectifs : à quand une didactique du participe passé ou du point virgule ? Seule émerge la didactique de la lecture-écriture qui, avec la notion de grammaire des textes, permet de recouvrir la quasi totalité de la discipline Français.

De même, préparer les enseignants à un concours, n'est pas ipso facto de la didactique : on a formé des enseignants pendant des lustres sans se dire didacticien. La didactique du français est historiquement située, elle émerge dans les années 80, lentement dissociée de la pédagogie. Ce serait comme laisser entendre qu'on fait de la linguistique depuis toujours parce qu'on s'intéressait à la langue ! Le parallèle entre la situation de cette didactique aujourd'hui et celui de la linguistique dans les années 60/70 pourrait être fructueusement développée.

Pour écrire un dispositif, il est donc nécessaire non seulement de choisir entre les postulats de transmission ou de problématisation des savoirs mais aussi de prendre position sur les rapports entre logiques didactiques et logiques évaluatives. On ne peut pas continuer naïvement à faire comme si l'évaluation était *par nature* au service de l'acquisition des contenus. L'évaluation peut être, au contraire, le "traitement", l'élaboration à partir de significations sémiotiques (les contenus appris et récitable, par des procédés

sémiotiques et des procédures rhétoriques). Traitement pour en faire du sens (passage au processus de sémiose, dans une relation pas seulement privée — donc qui serait hors champ — mais aussi et d'abord sociale : une sémiologie qu'on distinguera de la sémiotique, une sémiologie compatible avec le modèle herméneutique).

Réduire l'évaluation à l'évaluation formative, dans un rôle de facilitateur, d'adjuvant à l'intégration des contenus (restituables, que le formé pourrait réciter dans leur pureté de "savoir savant"), à la "vérédiction", c'est la réduire à la seule logique de contrôle.

7. La dérive de logique

Le référent du formateur (l'ensemble de ses conceptions) est, semble-t-il, travaillé par trois "sphères de processus" génératrices de sens (les processus explicatifs, les processus institutionnels, les processus didactiques) et selon la priorité que l'évaluateur accorde, y compris sans le savoir, à l'une ou l'autre de ces sphères de processus, l'évaluation formative est conduite vers des pratiques de dérivations. Le terme, plus usuel, de "dérive" connote trop un jugement de valeur (avoir perdu le cap, comme si quelqu'un pouvait dire où est le nord!), aussi le terme de *dérivation*, sera-t-il préféré, dans son sens linguistique : *création (par adjonction de préfixes et/ou de suffixes) d'un mot nouveau pour désigner une autre réalité que celle désignée par le mot de base*.

L'évaluation formative aujourd'hui, parce qu'elle veut perdurer, est une dérivation de la logique de contrôle. Il ne s'agit pas ici de taxer d'erronées des pratiques existantes, la complication des phénomènes de formation, et donc de l'auto-évaluation, conduisent au contraire à supposer que la dérivation est un fonctionnement "normal" du référent. Il faut pour cela accepter l'hypothèse d'un *processus propre à la logique d'action d'aboutir à un déni*, sans que celui qui dérive s'en rende compte.

C'est la dérive de logique : sans le vouloir et sans le savoir on glisse d'une volonté d'éducation à des pratiques d'instruction. Ce qui permettait d'être dans une visée d'éducation fabrique de l'instruction, comme si on dépassait, *emporté par son élan*, le but que l'on s'était fixé et qu'on se retrouve ailleurs, où on ne voulait surtout pas aller. On pourrait même dire que plus on se crispe sur un but à atteindre, plus on a de chance de, non pas l'atteindre, mais le dépasser. Le tireur à l'arc ou le footballeur averti le sait. "La boucle risque toujours de dégénérer, nous devons sans cesse la ressusciter et la régénérer" (Morin 1990 b, p.267/268). Il semble qu'il faille un tel élan pour mettre en place la promotion d'une dynamique de changement (et d'autant plus que le formateur croit que cette dynamique dépend de lui et qu'il transforme le processus de changement en procédés de transformation) qu'on risque sans cesse d'aboutir à des pratiques qui vont au contraire bloquer cette dynamique, l'immobiliser.

Tant et si bien que ces pratiques dérivées dépassant l'évaluation dans la logique du Reste dite formative, aboutissent dans un ailleurs dont on peut croire qu'il s'agit de l'évaluation-contrôle, comme si on dépassait, soumis à l'élan pourtant rendu nécessaire par la volonté d'atteindre un objectif, le point que l'on s'était fixé et qu'on se retrouve ailleurs, dans l'autre logique qu'on refusait de faire exister. Pour prolonger le titre d'un article : *L'évaluation formative fait fausse route* (Bain 1988), c'est le formateur qui a fait fausse route. Croyant oeuvrer dans un sens, il a oeuvré dans son contraire ; peut-être d'ailleurs parce qu'il croyait "faire route" et que l'évaluation n'est pas la conquête d'un territoire — et c'est là une autre métaphore (la vie, la route, le voyage, le destin) puissante elle aussi. *Le formateur ne se trompe pas de cap, il dépasse la croisée des chemins*, d'autant plus qu'il croit qu'il n'y a qu'une route à suivre (ce que lui dicte la sphère de processus qu'il privilégie). C'est dire que les sphères de processus constituant le référent de l'évaluateur

baignent dans l'imaginaire social, espace-temps des désirs et des dénis. Imaginaire qu'elles génèrent, alimentent, et par lesquelles elles sont en même temps générées.

Passons en revue les éléments qui paraissent composer les trois sphères de processus déterminant le référent du sujet évaluant et leur mode de fonctionnement. Voyons ce qu'il advient de la définition même de l'évaluation formative quand on privilégie l'une ou l'autre des sphères de processus dans des dispositifs de formation qui se réclament de l'évaluation et de l'évaluation formative.

7.1. Survvalorisation des processus explicatifs

Elle est la survvalorisation d'une des surnomes de la formation, l'interiorisation de formatages sociaux (chapitre 1). C'est l'inscription *paradigmatique* des acteurs de la situation ; le paradigme préférentiel dans lequel les acteurs se situent, qui est ici en jeu.

Chacun, qu'il le sache ou non, s'inscrit préférentiellement dans un "paradigme" (au sens d'éléments reliés concourant à donner une vision du monde) d'où émanent ses discours explicatifs. Ce paradigme va teinter l'ensemble des modèles et donc des théories sur la formation ou sur l'apprentissage. Celui qui se trouve en situation de responsable d'une formation (d'enfants ou d'adultes) fait un amalgame de ces éléments en une *matrice personnelle, subjective*, d'où vont dériver ses points de vues sur, et ses attitudes envers, son rôle de formateur, les fonctions qu'il croit devoir remplir, la nature ou la définition de la formation. En découlent aussi ses conceptions de la nature, du rôle et des fonctions du formé : une série de "valeurs", une axiomatique.

Il n'est pas rare que des éléments contradictoires, en théorie opposables parce que reposant sur des axiomes contraires, s'y trouvent juxtaposés et disponibles. On le voit dans des déclarations de ce type : "On ne forme personne, chacun se forme", précepte suivi

dan... même entretien de : "Je ne sais enseigner que ce que je maîtrise moi-même, il faut que je puisse montrer comment faire" ou encore : "Je suis là pour vous aider à construire votre référent, pas pour vous le donner", suivi de : "Il faut lire Untel, il faut bien distinguer ceci de cela" et " Dites-moi un peu ce que vous avez retenu de ce que j'ai dit là-dessus hier".

La priorité accordée aux processus explicatifs conduit à privilégier les interventions du formateur sur celles du formé. L'enseignant, par exemple, qui se présente (ne serait-ce que par sa façon d'aborder le cours) comme celui qui détient le Savoir, l'explication de Tout et de tous, donne à entendre que sa vision du monde est la seule possible. De même, le formateur qui coïncide avec les figures du Guide, du Sauveur, du Savant, du Modèle, met en avant les processus explicatifs. Tous deux risquent de pratiquer l'imposition pédagogique. Sans même avoir une attitude immédiatement identifiable à celle du Magister, y compris en déclarant honnir le modèle d'enseignement charismatique (Ferry 1970) car il ne suffit pas d'avoir des typologies pour pouvoir les mettre en scène. Le formateur risque de se retrouver seul décideur et de réduire l'évaluation formative au seul recueil d'informations sur les formés, à l'interprétation de ces informations pour réajuster le dispositif. Le dispositif mis en place sera alors caractérisé par :

- une programmation a priori très détaillée, rigide et de toutes façons jamais adaptée à la logique de celui qui apprend, toujours trop haut ou trop bas (Vermersch 1979),
- une décomposition linéaire des compétences, des tâches complexes finales, dans des progressions émietées où dominent des activités d'analyse, sans aucun entraînement aux procédures de synthèse que la tâche requiert parce qu'on confond cette procédure de synthèse avec la tâche de contrôle (Mager 1986),
- la place quasi-exclusive donnée à la fabrication ou à la manipulation d'outils dits "d'évaluation", instrumentalisme contrariant

la dynamique de la relation éducative parce que reposant sur des principes de rationalité et de simplification technicistes. L'obligation posée comme allant de soi d'avoir, pendant la formation, à produire des feuilles de tâches, des fiches de préparation des cours, des dispositifs ou des projets programmatisés, pour acquérir "les notions de l'évaluation" et les *appliquer* ensuite dans les classes ou les stages, est contradictoire avec un formé en projet parce que c'est lui assigner le rôle d'exécutant.

Alors, le formateur va s'ingénier à mettre en place des remédiations ou des diagnostics qui vont proliférer s'il veut les ajuster dans une pédagogie individualiste plus qu'individualisée, ces modalités d'ajustements décidées de l'extérieur par celui qui sait tout, imposées après des tests et adaptées au "style cognitif", au "profil", et pourquoi pas au "signe astral de l'élève" (De Peretti 1985) ! *Ce faisant on fonde une confusion majeure entre l'auto-bilan sur la tâche faite (ou sur soi comme objet fini) et l'auto-évaluation de l'action se faisant ou du soi en train de se faire.*

Privilegier les processus explicatifs fait que *évaluer devient prendre des indices sur le formé au lieu de lui donner les moyens de les prendre lui-même*. L'auto-évaluation est réduite à un jugement par le formé lui-même sur des produits finis : un auto-bilan.

7. 2. Survvalorisation des processus institutionnels

Cette fois, c'est la surnorme de la *commande institutionnelle* (lisible dans l'ensemble des textes officiels propres à son institution, les Instructions Officielles, les textes officiels) qui est dominante.

La sphère des processus institutionnels est la combinaison des choix (que le formateur doit faire et qui sont parfois au service de finalités contradictoires, relevant du double projet d'instruire et d'éduquer) parmi les objectifs imposés par le commanditaire de la formation, objectifs qu'il doit assumer, atteindre. Entre les objectifs

déclarer que les objectifs sont entendus ; entre les résultats espérés et ceux qu'il peut atteindre ; entre les enjeux divers toujours étonnants et les bénéfices escomptés, disons qu'au mieux la synthèse est précaire. Elle est susceptible de recevoir des éclairages successifs fort différents tout au long de la préparation, de la réalisation et du suivi d'un stage ou d'une séquence de formation. Car il s'agit de construire avec le groupe réel une sorte de trajet, une histoire et qu'ainsi, pris dans le filet des relations humaines, l'objectif déclaré non-négociable, par exemple, demain sera de facto hiérarchisé autrement, sous l'émergence d'une autre dimension prioritaire.

L'enseignant, par exemple, taille dans les objectifs des Instructions Officielles le patron de son programme (Haramein 1979) et le modifie en cours d'année, et chaque année recommence. L'élève découpe sa tâche dans la tâche prescrite (et pas toujours "à la baisse"). Quand ce n'est pas la nature des objectifs qui change, c'est leur hiérarchie, c'est bien pourquoi, le référent qui permet au formateur de fonder ses références dans la clinique de la formation, n'est pas assimilable à un référentiel rationnellement organisé qu'il appliquerait.

En somme, le formateur n'applique jamais le référentiel prévu et ce qu'il réalise ne peut servir deux fois : *la formation est singulière, elle est actualisation particulière du référent disponible.*

Les processus de soumission à l'institution empêchent que le formateur s'autorise à interpréter les objectifs de la commande, il ne peut pas penser que l'institution émet des objectifs mais que le formateur reçoit des critères pour son dispositif de formation. Le critère indique une qualité du dispositif, et non pas une cible finale à atteindre, ni une fonction du dispositif.

La priorité donnée à la sphère institutionnelle induit une focalisation sur la réussite des produits : celui qui va entrer dans la formation par la sphère institutionnelle va privilégier le programme, et focaliser le formé sur l'atteinte d'objectifs finaux et de

procédures économiennes pour gérer la fabrication des produits. Or la mesure de l'atteinte de ces objectifs ne va pas de soi : on sait que le concept de maîtrise est caractérisé par "l'absence de critères objectifs" (Cardinet 1982). Malgré cela, et parce que la sphère institutionnelle est le domaine de la prescription, du projet d'instruction intériorisé, d'acquisition de contenus et de procédures, elle est le domaine de l'évaluation-contrôle qu'il est bien nécessaire aujourd'hui de repenser.

Faire du bilan ne consiste pas à appliquer un programme, à désigner simplement des produits. L'analyse et l'évaluation des tâches attendues, des produits exigés est un travail au carrefour entre didactique et évaluation-contrôle. L'évaluation dite formatrice (Nunziati 1990) a indiqué ici des orientations encore trop mal connues. L'auto-évaluation est alors pensée comme auto-contrôle des procédures de fabrication des produits normés.

Les processus institutionnels conduisent à une vision techniciste. Le formateur en vient à vouloir que pour tout objectif dit opérationnel soit "monté" un apprentissage ; la perte de temps est considérable, le guidage pédagogique très serré fait fi de l'autonomie puisqu'on ne met pas en situation la plasticité du formé. C'est confondre le projet-programme avec le projet-visée.

Dans ce dispositif, l'objectif de bilan est dissimulé sous le titre des tâches. On apprend à "rédiger un portrait" sans se demander quelle est la construction que l'on vise, ce faisant, chez le formé. La tâche n'est pas rendue légitime. Est-ce important d'apprendre à rédiger un portrait, si c'est pour ne savoir que rédiger un portrait ? "Rédiger un portrait" n'a pas de sens, ce n'est qu'un exercice, alors que la tâche "insérer un portrait dans un récit" est génératrice d'apprentissages importants parce qu'elle permet de poser le problème de la fonction des expansions descriptives dans l'économie d'un texte et donc qu'elle fournit l'occasion d'utiliser cet outil d'appréhension des textes, en lecture et en écriture. On passe

de l'enseignement d'une technique limitée et scolaire que le formateur croit imposée par le programme officiel (le portrait est désigné officiellement comme objet didactique), à l'élection d'une tâche en pertinence avec les critères globaux de la discipline : autonomie, lecture critique, culture littéraire.

Le dispositif où les processus institutionnels sont survalorisés se caractérise aussi par la multiplication des fameuses "grilles d'évaluation", lesquelles ne sont en fait que des grilles d'analyse pour relever dans un produit la présence attendue de signes, d'outils et de normes. Ou bien ce ne sont que des grilles d'observation pour recueillir la fréquence de signes rangés dans des catégories prédéterminées, comme si la réalisation d'un produit ne comportait qu'une suite linéaire d'opérations à conduire. Ces objets donnés à appréciation enferment le formé dans un cadre préconstruit : *le critère fonctionnel (opérateur, repère pour la réalisation des produits) ne se met pas en grille, sa réalité combinatoire ne peut se réduire à un tableau cartésien.*

Ce faisant, le formateur fonde la confusion entre l'auto-analyse (sur le produit fini) et l'auto-évaluation (comme auto-contrôle des stratégies de fabrication du produit).

Alors évaluer est devenu comptabiliser le nombre de réussites, au lieu d'aider à réaliser la tâche.

7.3. Survalorisation des processus didactiques

La surnorme sociale en jeu est ici composée des 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 et la réunion de service, par exemple, est dit sincère : mathématiques, démarche qualité, nosographies, management, épidémiologie, projet de service...)

Cette matrice combine les analyses des contenus spécifiques au champ de formation auquel le formateur est déclaré appartenir,

quel qu'il soit : la didactique du Français, de l'histoire de l'art, de la géographie, de la gérontologie ou de la sécurité. Tous ces champs de significations proposent des contenus à organiser, des notions, des outils et des tâches spécifiques que le formateur choisit dans divers courants de savoirs, différentes écoles, auprès de différentes instances où des décideurs-producteurs sont investis du statut de garants de conformité. Or, ces contenus dont l'acquisition va devenir objectif d'apprentissage et que le formateur se doit d'analgamer pour fabriquer le référentiel d'une formation, ont été créés à partir d'axiomes, d'hypothèses de travail, de postulats forts éloignés les uns des autres. Le même enseignant de Français par exemple se doit de faire utiliser les schémas exhibant les structures de textes mais aussi d'initier aux arcanes de la psychologie des personnages et même d'apprendre à lier vie et oeuvre des grands écrivains : analyses structurales en principe parfaitement contradictoires avec les analyses psychologisantes ou lansonniennes. Devant ces croisements, ces mélanges de postulats à la source des référents d'analyse didactiques au gré de la formation initiale, personnelle ou continue, la tentation de celui qui survalorise les processus didactiques est la simplification abusive en un référent didactique mono-référencé.

La priorité donnée à la sphère didactique conduit à l'unification de la discipline. De là vont naître ces référents didactiques étriqués, partisans : le formateur devient adepte de tel courant, il est pour telle école, il prône les outils de tel savant comme s'ils étaient les meilleurs, les derniers dans une chaîne du progrès, valables parce que vrais. Le risque dès lors est double : confondre formation et prosélytisme intellectuel et imposer un référentiel, un modèle didactique soit disant vrai.

Un autre effet de cette "usurpation" didactique mono-référentielle est la confusion qu'elle installe entre diagnostiquer et remédier. En effet, autant on mésestime les formateurs de forma-

tion didactiques en ne les croyant pas capables d'opérationnaliser sans simplifier les référents d'analyse didactique, en les croyant capables seulement d'exécuter, d'appliquer les dictats de didacticiens professionnels, universitaires qui se veulent "scientifiques", autant on leur prête beaucoup quand on les suppose suffisamment didacticiens pour diagnostiquer les causes d'une erreur.

D'ailleurs, la plupart du temps, la remédiation quand elle ne consiste pas seulement à refaire la même chose, se réduit à transformer telle quelle l'erreur en objectif d'apprentissage ("Tu as fait une erreur sur les participes passés dans ton texte de rédaction ? Voilà des exercices sur les participes passés !"). Quant à déterminer si cela vient d'un manque didactique, (de contenus) ou d'une condition de réalisation (de la tâche : pas assez de temps ; de l'affectif : trop triste ce jour-là, pas envie ; ou du physique : mal à la tête...) il faudrait pour cela disposer de grilles d'observation et de dialogue. Pour pouvoir supputer quel pourrait être l'*appareillage didactique* dont cet élève aurait besoin pour éviter cette erreur, il faudrait soupçonner qu'un comportement didactique s'instrumente, et pas seulement par la mise en mémoire de définitions, d'attributs de concepts, de leçons apprises.

Enfin, un référent didactique mono-référencé, quand la sphère didactique est prégnante dans le référent du formateur, rend impossible, ou tout au moins indidicible, les régulations des règles de vie dans la situation d'éducation et donc des représentations sur la tâche, sur le dispositif et sur le rôle des partenaires dans la formation, ce que Cardinet (1987/90) a appelé "l'évaluation dialogue".

Evaluer est devenu diagnostiquer et imposer des remèdes au lieu d'aider le formé à analyser ses erreurs et à poser des hypothèses sur leur source pour faciliter l'auto-correction.

7. 4. L'origine des critères

Dans le vécu de la formation, ces trois sphères de processus ne sont pas séparées, elles s'épaulent en un "modèle de synthèse", pragmatique, susceptible à tout moment de servir de référent pour choisir dans les discours et les attitudes possibles (dans le référent) mais aussi de puiser dans les tâches existantes, les objectifs opérationnels poursuivis (dans le référentiel didactique) et la façon de les conduire, de les organiser dans le temps et l'espace contraints (en pédagogie). Il ne s'agit pas seulement de représentations qu'on pourrait facilement taxer, comme une certaine mode permet de le faire, d'erronées. Ce serait plutôt des réseaux d'images fortement affectées de coefficients manichéistes, prises dans une globalité dont on n'a jamais la totalité à la fois, ce qui permet de produire des discours ou des actes de formations contradictoires. En ce sens, ce sont moins des valeurs que des partis pris, des convictions, en lien étroit avec l'inscription paradigmatique du formateur, avec sa vision du monde.

Un humus, soit, mais qui se risquerait à affirmer qu'il n'avance jamais rien de contradictoire ? Quel formateur pourrait ne pas être pris en flagrant délit d'hybridation de modes explicatifs puisqu'un *modèle de synthèse n'a nul besoin d'obéir au critère de cohérence, quand il fonctionne dans et pour une praxis, c'est-à-dire quand il est vécu ?* Les discordances peuvent même être considérées comme susceptibles de créer des conflits et donc de créer des changements. La volonté de trouver une cohérence à ces "valeurs" (ou de la supposer) semble ressortir d'une conception simpliste de l'humain. La psychanalyse nous a habitués à distinguer la rationalisation a posteriori, des processus ambigus, polysémiques et contradictoires du vécu.

En ce sens, ces sphères de processus constituent le "modèle évaluatif" car de ces processus s'originent les objectifs, les critères et leur hiérarchie. Or, cette hiérarchie vécue n'est pas forcément

(pour ne pas dire jamais) conforme en tous points avec celle prévue dans les fameux "plan de formation" ou dans les dispositifs ou dans les projets pédagogiques affichés avant la formation. S'il suffisait de planifier à l'aide d'une technologie de formation pour former...

Aucune de ces trois sphères de processus n'a besoin d'être exhaustive, pas plus qu'elle n'a besoin d'être objective : toutes trois, au contraire, sont plus ou moins lacunaires, abstraites et généralisantes selon la puissance d'information, de "rationalisation" de chacun : modèle de synthèse ou plus exactement *synthèse des modèles ne veut pas dire constitution d'un tout homogène et cohérent*.

Le référant est une combinaison qui permettra l'établissement de référentiels de formation dont on attend, eux, qu'ils soient cohérents. Quand les circonstances obligent à faire circuler plusieurs référents qui devraient se contredire (signe d'une "multiréférentialité", Ardoino 1989 b) comme pour la didactique du Français), le formateur utilise une méthodologie qui les juxtapose chacun avec sa cohérence et il insiste sur la complémentarité de ces référents qui dessinent l'objet qu'ils décrivent depuis des points de vue différents : c'est la "multi-critérialité" (Ardoino 1985 a), que la discipline Française met en oeuvre et qu'on prend parfois pour un défaut de pragmatisme, le signe qu'une didactique du Français n'existe pas.

De plus, chacune de ces trois sphères de processus doit s'articuler avec les deux autres, prise dans une boucle dans laquelle chacune à son tour peut devenir le numéro un puis le deux et le trois. *La pratique de la formation n'est pas un simple dispositif de conformité au plan prévu, même idéalement, qui se déroulerait par régulations successives, par ajustements de plus en plus adéquats à un but préalablement fixé, même de façon consensuelle*.

Enfin, ces trois sphères de processus s'incarnent dans le cadre d'un contrat (dit didactique (Brousseau 1981) ou social, tout simplement, un instituant : un ensemble de critères globaux de projet

comme former le citoyen, lutter contre l'inégalité des chances, développer les potentiels, faire aller vers un mieux dont la société a besoin, professionnaliser. Ces trois sphères de processus constituent les paragraphes d'un pacte social, avec ses règles de fonctionnement qui vont pour le moins sur-impressionner les actes de formation, plaquant des significations implicites, participant du "déjà-là", quoiqu'on fasse (Guigou 1992).

La survalorisation d'une des trois précédentes surnormes de la formation (cf. chapitre 1) va donc influencer sur la dernière : l'ensemble des modèles et des théories que le formateur utilise pour éduquer, son "*réfèrent théorique*" emprunté à diverses disciplines de recherche et dont l'ensemble dessine ses options sur la formation, son "modèle de la formation".

Apprendre, pour un formateur, (à être formateur et non pas apprendre sa didactique) c'est faire évoluer l'ensemble de son référant. Former à la formation, c'est aider à changer le référant. Alors que former à/dans une didactique, c'est aider à construire le référent de cette didactique; et qu'instruire, c'est simplement vouloir faire acquérir un référentiel. La formation d'enseignants, par exemple, devrait choisir entre ces projets de formation.

Conjointement aux changements chez le formé, le référant du formateur est lui aussi soumis pendant la formation à des épreuves, il évolue et se transforme dans les interrelations avec les formés, mais il ne peut se donner à voir aussi bouleversé que le formé. La cohérence du référant du formateur passe, pour lui, après sa pertinence à la fonction qui est la sienne dans le groupe : être celui qui "occasionne", qui focalise le changement des formés. Faire voir qu'on apprend, qu'on change, quand on est formateur, c'est toujours courir le risque de compromettre sa posture et de nuire au fonctionnement du groupe. C'est le risque de l'auto-évaluation que le formateur peut prendre d'autant plus facilement qu'il sait qu'il s'explique un référant jamais clos, en production,

qu'il... alors que le formé pendant ce temps en est à établir un référent qu'il a du mal à considérer comme provisoire : l'isomorphie n'est jamais entière entre formateur et formé.

Mais que les partenaires de la formation sachent, d'une façon ou d'une autre, que cette formation va provoquer des vagues par ricochets jusqu'à ces trois sphères de processus de référence, et donc que les critères d'aujourd'hui ne sont pas ceux de demain. Ceci semble indispensable pour que la formation soit et reste un devenir créatif de sens et que l'auto-évaluation ne soit pas réduite à l'application d'une grille de contrôle : c'est la puissance de la pensée par projets de ne pas se réduire à l'application, même régulée, d'un programme cohérent.

Plutôt que de se voir communiquer en début de stage les objectifs "poursuivis", le formé a besoin de savoir et d'accepter de remettre en question son référent entier. Pour ce faire, il faut qu'il sache aussi qu'on travaille *vers* le contenu du référent et qu'on ne travaille pas à le remplir : qu'il apprend à poser des questions, pas à organiser des certitudes et que *la formation travaille dans la différence des référents*, sinon elle tournerait à l'instruction ou au militantisme idéologique.

Il est donc utile que soit clairement ciblé le niveau de modification que la formation veut provoquer : acquérir un référentiel, construire un référent didactique ou faire évoluer le référent évolutif. Ces deux derniers niveaux sinon risquent d'être pris l'un pour l'autre, ce qui occasionne les entreprises de didactisation, (y compris de ce qui n'a pas de didactique comme l'évaluation, on y invente quand même des savoirs savants qu'on dogmatise).

Parler d'éducation implique y compris avec des enfants, de viser l'ensemble du référent : l'auto-évaluation ne peut pas travailler que l'acquisition d'un référentiel d'apprentissage, ou que la transformation d'un référent didactique.

Différencier ces trois sphères matricielles de processus d'où vont découler les critères et leur hiérarchie et considérer qu'elles contribuent à construire, par le liant de l'imaginaire, le référentiel didactique et le projet d'apprentissage qui vont se réaliser dans le passage par les deux logiques de l'évaluation, permet de comprendre que puisse circuler une conception ordinaire de l'évaluation dite formative, de sa nature, de sa place et de sa fonction dans le déroulement de la formation, selon que l'une ou l'autre de ces sphères de processus deviendra prégnante. Parce que le formateur n'est pas formé à l'évaluation, il peut ainsi aboutir à des pratiques de formation qui se réclameront de l'évaluation formative tout en fonctionnant sur des procédures de contrôle.

7. 5. La méta-cognition et l'énigme

Dans ce contexte où l'évaluateur n'est pas formé à l'évaluation mais patissant d'une certaine évaluation formative comme valeur absolue, par conviction, l'auto-évaluation est une procédure qu'il faudrait acquérir au même titre que les autres contenus de la formation. Le formateur maître du dispositif, transformateur de l'autre, pour son bien certes, réduit l'auto-évaluation à un objet d'apprentissage supplémentaire.

Ceci étant accepté, il reste que l'apprentissage de l'auto-contrôle des procédures des tâches est un objectif indispensable, surtout dans les formations où prime le projet d'instruction. La psychologie cognitive (Nguyen-Xuan & Richard & Hoc 1990) ne cesse, parallèlement aux études en évaluation, de pointer l'importance du "processus d'auto-contrôle de l'activité" et certains d'entre eux particulièrement promeuvent la méta-cognition comme instance de l'expertise. Il faudra bien que soit entendue la nécessité de prendre en considération dans la formation cet apprentissage de ce qui était chez Piaget la réflexivité. Que l'auto-évaluateur soit ce Janus étrange, qui est au balcon et se regarde passer dans la rue, n'est

toujours admis. L'auto-contrôle comme dimension de l'auto-évaluation est encore en friche.

Les formateurs manquent d'outils, certes mais surtout d'éveil, de vigilance, de sensibilisation à l'importance de ce type d'apprentissage qui n'a rien pourtant de flou, de fumeux mais qui relève bien au contraire d'une vision procédurière encore plus que procédurale, ce qui risque sans cesse de dégénérer en simple imposition de contrôle. Le traditionnel "Connais-toi toi-même" risque d'être entendu comme l'obligation faite au formé de dire au formateur en quoi "je suis conforme au référentiel de formation". C'est bien pour éviter cette conformisation qu'il semble important de mettre en perspective l'auto-contrôle avec l'ensemble de l'auto-évaluation et pas seulement avec l'auto-contrôle.

Alors cette volonté de maîtrise de soi propre à l'auto-contrôle peut être envisagée dans un continuum avec autre chose : la subjectivité, la singularité de la personne en formation, avec sa *praxis*. Le concept d'auto-évaluation ne peut être cantonné au seul contrôle de procédures dans un processus de socialisation, bien que l'apprentissage des procédures, l'intégration de normes de communication sociale soit incontournable. Comme le dit Berger (1986) : "Tout le problème consiste à faire jouer ensemble ces deux types d'opération évaluative (contrôle c'est-à-dire vérification, et évaluation, c'est-à-dire construction) selon un modèle théorique".

CHAPITRE IV Ecrire des dispositifs de formation et instrumenter l'auto-évaluation ?

1. Confusions ordinaires entre document et déroulement

Parler du dispositif, c'est se mettre dans la même position que parler du projet. Ardoino (1986) a distingué nettement "le projet-visée" du "projet programmatique". Il est utile de faire le même type de distinction entre le *dispositif-document*, qui relate ce qui s'est passé dans un cours, par exemple ou dans n'importe quelle situation de formation, ou ce qui va s'y passer, et le *dispositif-vécu*, effectivement mis en place avec ou sans l'aide du dispositif-document. On confond souvent le dispositif, vécu, réel (existant, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non), avec le document sur lequel, au mieux, est relaté ce dispositif réel. "Au mieux" car il ne faudrait jamais oublier qu'il y a des décalages entre ce que le document nomme et ce qui est fait. Il n'y aura jamais parfaite adéquation entre les deux.

En revanche, toute séance de formation comporte un dispositif, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non, qu'on l'écrive ou non. C'est un point commun avec le projet : être en projet n'est pas réductible à réaliser les actions d'un projet écrit par avance. De cette similitude entre dispositif et projet peut découler une certaine confusion entre les deux : le macro-dispositif ou dispositif annuel d'un enseignant ou d'un centre de formation est maintenant, sous l'influence de la mode projet, appelé un "projet pédagogique".

1. Le dispositif est une structure de la formation

Dispositif est un mot apparu dans le *modèle structuraliste* de l'évaluation (Vial 1997 a), véritable synonyme de structure. De ce modèle de pensée, le dispositif va tirer ses principales caractéristiques :

- comme toute structure, le dispositif est une reconstruction (Dossé 1991). On exhibe un dispositif comme on exhibe une structure. En entrant dans une formation (ou dans une classe) on ne voit pas le dispositif. La pratique se donne comme imbrications de gestes, d'actes, d'activités qu'on a envie de qualifier de "complexe". En fait, cette complexité des pratiques relève ici davantage de la complication. La complexité est une modélisation, donc une qualité, ce n'est pas un attribut de nature d'un réel qui reste, selon la formule d'Edgar Morin, *inoui*. Le dispositif est le résultat du travail d'analyse structurale. Ce travail veut mettre à jour l'essentiel de l'enchaînement des actes réalisés par les partenaires de la formation (formateur et formés, dont enseignant et élèves n'est qu'un cas particulier : le dispositif n'est pas propre au scolaire).

- Comme toute structure, le dispositif est sensé donner l'essentiel, au delà des particularités des acteurs. Une structure n'est pas un système (Lerbet 1986), elle est plus qu'impersonnelle, elle est fonctionnelle. On a reproché au structuralisme d'évacuer le sujet, et c'est indéniable. C'est une limite ou plus exactement, ce n'est une limite que pour ceux qui sont dans le systémisme. Quand on est structuraliste, on a besoin d'éliminer les particularités des personnes parce que ce à quoi on s'intéresse est au-delà : on cherche le schéma fonctionnel. On met à jour les principes organisationnels pour que quelqu'un d'autre puisse utiliser le dispositif. Les principes fonctionnels et organisationnels ne tiennent pas compte de l'histoire des acteurs, de leur inconscient, de leur imaginaire. La structure s'intéresse aux mécanismes du sens de ce qu'on fait. Le sens est donné par la structure dévoilée.

- Une structure est un enclenchement d'éléments les uns sur les autres qui concourent à remplir une *fonction* (Lerbet 1986). C'est une série de transformations en série pour construire quelque chose. La structure produit un construct. L'agent qui entre dans une structure et qui en sort ne peut être le même que s'il n'y passait pas. C'est une idée qui sera reprise ensuite dans la cybernétique. Le dispositif est fonctionnel, il remplit une fonction. Le sens est confondu avec la fonction que la structure remplit.

On appelle donc dispositif une structure qui vise à remplir une *fonction d'apprentissage* ; un agencement d'actes de formation qui veut faire construire quelque chose par le formé. C'est donc le formé qui est "traité" par la structure, ce qui ne veut pas dire que pendant ce temps, le formateur ne remplisse pas lui aussi la structure et donc ne soit pas lui aussi traité par elle. Le dispositif n'est pas d'apprentissage, comme on l'entend parfois, *il produit de l'apprentissage*, il vise à produire (et c'est là l'aspect fonctionnel) de l'appris. Cet "appris", ce construct visé chez le formé est, dans la survivance de la pensée par objectif, confondu avec un objectif à atteindre par le formé, alors que cet appris est la *fonction* de la structure.

1. 2. L'apprentissage : fonction globale du dispositif

L'expression "*dispositif d'apprentissage*" est trop imprécise, tout dispositif étant une structure conçue pour qu'il y ait apprentissage. Conjointement, l'envahissante lexie "*apprentissage-enseignement*" (qui a ses origines, semble-t-il, dans la pensée par objectifs : le maître aurait des "objets d'enseignement", l'élève des "objectifs d'apprentissage" – Not 1987) permet de réduire d'une part l'apprentissage au travail d'un élève, dans un enfermement encore dans le seul scolaire, comme si la formation d'adultes n'utilisait pas le dispositif et ne montait pas d'apprentissages... Il serait plus éluccidant de parler d'une *lecture du dispositif en apprentissage*, une

lecture : il faut pour identifier les références aux théories de l'apprentissage ; d'un niveau de lecture "apprentissage", une lecture *apprentissage du dispositif*, parmi d'autres possibles. Ce sont la nature, le rôle et l'agencement des éléments donnés dans le dispositif qui indiquent ou révèlent la ou les théories de l'apprentissage utilisées par l'auteur du dispositif : rares sont les dispositifs où la référence aux théories de l'apprentissage est apparente, explicite. Peut-être aussi parce que la culture en apprentissage est moins courante qu'on ne croit et que les références dès lors sont plus idéologiques que voulues. Or le dispositif se veut un acte réfléchi, un repérage conscient dans le magma de la pratique, il peut donc y être attentif du que la fonction du dispositif soit clairement déclarée et caractérisée. Le dispositif devient alors un outil de l'ingénierie de la formation. L'ingénierie, c'est ici de la technologie éducative sans illusion sur son désir de maîtrise des situations.

Le dispositif n'est donc pas seulement un moyen d'atteindre un objectif, ni un moyen de transmettre un savoir, pour vérifier l'acquisition de ce savoir. Les expressions "dispositif pédagogique", "dispositif didactique" ou "dispositif d'évaluation" ne sont que des concentrations, des restrictions expertes, des points de vue particuliers. Le dispositif de formation peut se lire à différents niveaux.

1.3. Travailler sur les liens entre les dimensions

L'apprentissage est une conséquence du dispositif, dit-on. Ce serait plus intéressant de le considérer comme *une qualité* du dispositif. Dans tous les cas, analyser un dispositif ou l'évaluer, c'est travailler le lien entre les éléments de la structure proposée et le type d'apprentissage mis en place ou le projet d'apprentissage visé, pendant ce temps. Cela passe par l'identification de la ou les théories de l'apprentissage que le dispositif suppose et qu'il met en actes, auxquelles il est référé, de façon plus ou moins explicite.

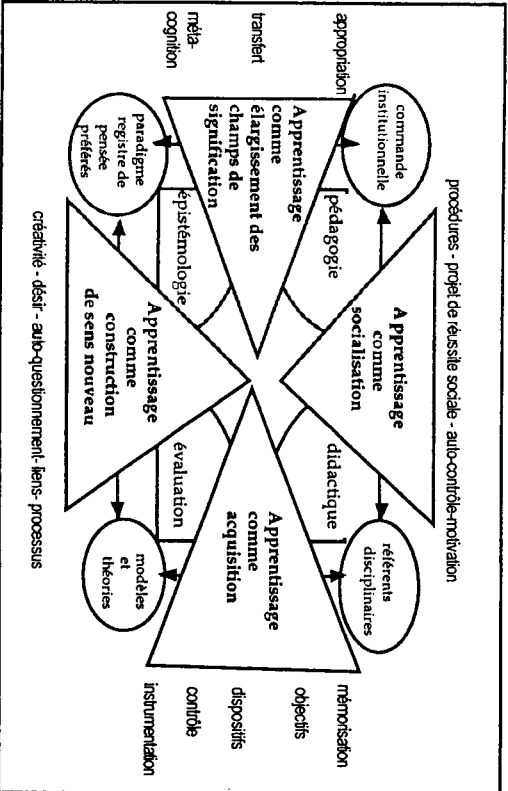
Dans le même dispositif, plusieurs lectures des actes de formation sont possibles : le trajet et le traitement que subissent les savoirs (focalisation didactique), le sens des actes pour les acteurs, les hiérarchies incarnant des valeurs (évaluation), l'organisation du temps et de l'espace impartis (pédagogie), le référant théorique et la vision du monde des acteurs (épistémologie). Ces quatre dimensions sont bien sûr simultanées, ce ne sont ni des étapes ni des choix. Former, éduquer, encadrer, soigner, 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. Quatre projets d'apprentissage

Le champ de la recherche en apprentissage (Genthon 1993) 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 quatre 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 quatre dimensions 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, le cadre, le garant de l'apprentissage peut s'y préoccuper des transferts de contenus

et de procédures, des généralisations intra-disciplinaires. Les mots clefs seront objectifs, dispositifs, outils, mémorisation.



Les quatre projets d'apprentissage

- 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. 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). Le mot-clef est motivation par la participation du formé au dispositif : engagement.

- Troisième projet d'apprentissage, entre pédagogie et épistémologie : la problématique du transfert, liée aux problèmes dits de "métacognition", vise 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. Ouverture du champ de vision, découverte active par l'utilisation des ressources de la réflexivité, de l'auto-contrôle. On va survaloriser ici le transfert mais 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.

- 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 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 projection dans le devenir, le désir, les connexions, les interrelations, les réseaux, les différances (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.

Ces projets d'apprentissage sont présentés ici dans une progression du plus loin au plus près du Sujet. Or, ils sont tous, à

des conceptions 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, on peut cependant regretter que le dernier soit autant passé sous silence et qu'on oscille si souvent entre le second et le troisième.

Ce qui paraît le moins enfermant pour questionner les pratiques éducatives est de supposer que les quatre projets sont tous jours mis en oeuvre. Regarder comment fonctionne un cadre, un soignant ou 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. Être éducateur, c'est promouvoir les quatre projets d'apprentissage. Ce ne sont pas quatre niveaux de compétences attendues qui pourraient servir à labéliser 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. Cette conception des projets d'apprentissage est compatible avec l'idée "d'organisation apprenante" (Mallet 1996) et n'est pas limitée aux situations d'enseignement.

2. 1. Liens entre apprentissage et dimensions de la formation

De quel type est le lien, comment parler les liens entre les deux niveaux, entre les dimensions de la formation et les projets d'apprentissage ? Il apparaît trois liens possibles.

- Premier lien : c'est l'arrangement entre les quatre dimensions qui produit un projet dominant. C'est donc le niveau des regards ou dimensions (didactique, pédagogie, évaluation, épistémologie) qui produit le second niveau, celui de l'apprentissage. L'apprentissage est la conséquence de la façon qu'a le groupe en

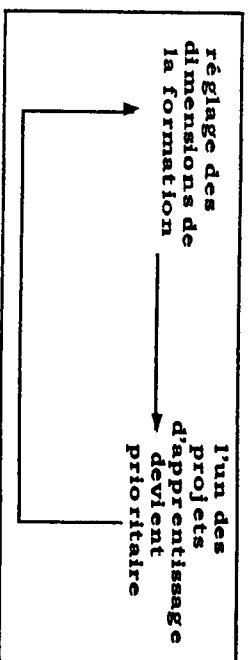
formation (formateur compris) de faire jouer ensemble les quatre dimensions. Le type d'apprentissage privilégié serait le résultat de la façon que l'on a de se tenir dans la formation.

- Second lien : l'inverse. La conception de l'apprentissage détermine la façon de conduire la formation. L'apprentissage est la cause. Il faut d'abord être au clair sur l'apprentissage, avoir fait du ménage conceptuel dans les théorisations de l'apprendre pour pouvoir choisir un projet à mettre en place. Si tel projet est choisi alors il est nécessaire de survaloriser les dimensions correspondantes, être cohérent, aligner ce qu'on pense et ce qu'on fait. Si on veut socialiser, par exemple, alors on mettra l'accent sur le didactique et la pédagogie à la Gillet. Le discours de Genthon consiste bien à dire que le formateur doit avoir une solide culture sur les théories de l'apprentissage, non pas pour les appliquer mais pour choisir le projet d'apprentissage qu'il veut ou qu'il peut mettre en place. A partir de ce choix, le formateur "construit les situations d'apprentissage" (Genthon 1990) d'une façon plus précise.

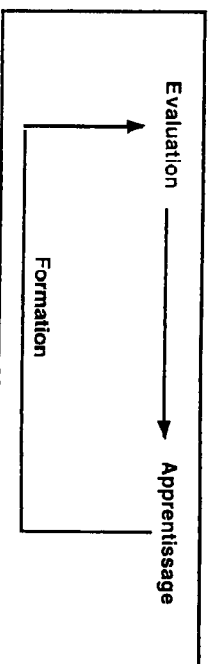
Ce qui change entre ces deux conceptions du lien entre formation et apprentissage, c'est le statut de l'évaluation. Si on opte pour le premier cas : l'apprentissage est une conséquence de la conduite des dimensions de la formation, alors c'est l'évaluation qui mène le jeu et *l'apprentissage dépend de la conception qu'on a de l'évaluation*. Si le formateur "se coince" dans des dispositifs d'apprentissage pensés en termes d'acquisition-intégration des savoirs, c'est parce qu'il a une conception de l'évaluation réduite au contrôle. Il est nécessaire avant tout de clarifier les liens entre contrôle et évaluation, entre vérification et interprétation. Tandis que dans le second cas, l'apprentissage comme cause, *l'évaluation est au service de l'apprentissage* (Genthon 1991 b : l'évaluation est fonction du projet d'apprentissage). Le formateur choisit d'abord la conception de l'apprentissage, le projet qu'il veut installer et en fonction de ce choix, l'évaluation sera montée en dispositif de telle ou telle ma-

nière. Plus ou moins de contrôle, notamment. L'évaluation vient tenir le rôle que lui laisse le projet d'apprentissage : plus on s'éloigne de la personne pour survaloriser le savoir, plus on se met dans une logique de contrôle, plus on multiplie les situations de bilan.

Mais il est un troisième lien possible : la *récurritivité des rapports entre apprentissage et dimensions de la formation* :



La formation génère de l'apprentissage pendant que l'apprentissage génère de la formation : une boucle en simultané, la cause de l'un est la conséquence de l'autre. Dans ce cas évaluation et apprentissage sont tous deux nécessaires pour former à la formation avec autant d'importance, sans préséance, ces deux dimensions s'auto-alimentent l'une l'autre, ce qui ne veut pas dire qu'elles se confondent.



Ainsi, c'est parce que le formateur monte des dispositifs qu'il s'intéresse aux théories de l'apprentissage et pour cela il a besoin, par exemple, de connaître les modèles de l'évaluation. De ce fait, la structure vécue des dimensions de la formation devient *expérience du labyrinthe* : "labyrinthe baroque dont les séries infinies convergent ou divergent et qui forment une trame de temps em-

brassant toutes les possibilités [...] d'où l'entremêlement des histoires bifurcantes qui se développent simultanément en séries divergentes dans des mondes impossibles" (Deleuze & Gattari 1988, p. 83/84).

Alors on ne peut ne pas penser aux spirales baroques. L'auto-évaluation n'est plus réductible seulement à l'apprentissage de l'auto-contrôle — architecture cognitive classique.

2. 2. Technicité et auto-évaluation

La panoplie institutionnelle du formateur contient des outils qui s'apparentent au dispositif-document, ce sont par exemple les plans de formation des formateurs d'adultes, les fiches de préparation qu'on exige des instituteurs, les classeurs personnels de l'enseignant de Collège et de Lycée. Mais il n'est pas rare qu'on restreigne alors le document à la seule prévision des cours, et que la focalisation soit avant tout didactique, c'est-à-dire sur la seule logique des contenus à transmettre. Quand le déroulement pédagogique est exigé, c'est celui prévu, rarement celui effectivement fait, presque jamais celui régulé pour une réalisation à venir.

Quelles différences entre un dispositif et une fiche de préparation des cours ? L'idée de fiche signifie que dans le plus petit espace on s'attend à avoir le plus grand nombre de renseignements. L'idéal, c'est une double page, quitte à avoir des vignettes découpées dans les annexes, ceci est un impératif du dispositif aussi. Mais l'idée de fiche n'indique rien ni sur les éléments utilisés, ni sur la forme employée. L'idée de fiche de préparation ne dit pas que ce soit un schéma et pousse vers la narration. Alors que le dispositif qui rend compte d'une *structure doit être un schéma*, le texte narratif ou descriptif n'est pas un dispositif. L'idée de dispositif entraîne l'idée de formalisation. Ensuite, ce qui est gênant dans la fiche de préparation c'est "préparation", qui implique qu'une fois que c'est préparé je vais me forcer à faire ce que j'ai prévu ; le