

course. Tantôt étant la réplique du préparé, ce qui n'est pas dans l'esprit du dispositif. Le réalisé peut comporter des écarts qui seront notés sur, par exemple, un *calque* posé par-dessus le schéma prévu. Préparation n'est pas régulation. Le dispositif peut accompagner le processus d'auto-évaluation du formateur.

Existe ensuite le Journal de classe. Pas le cahier de textes, organe institutionnel, mais le journal qui détaille les activités, avec un exemplaire de tout le matériel utilisé et/ou prévu. Le journal rend compte de ce qui se passe et c'est proche du dispositif, avec la même volonté de rendre compréhensible ce qui se fait.

Quelles différences entre Projet pédagogique et dispositif ? Distinguons, avec A. Gonet & Corriol (1994), le "projet" annuel (en fait un macro dispositif de l'année) et les dispositifs centrés sur une tâche donnée. La notion de tâche semble indispensable au dispositif. Le dispositif rend compte des activités autour d'une tâche, le dispositif est finalisé par la réalisation d'une tâche donc par la fabrication d'un produit. Ceci implique que l'avancée ne se fait pas en suivant une progression pré-établie de notions, de savoirs disciplinaires mais d'objets à réaliser pour lesquels on a besoin de ces savoirs, comme en évaluation formatrice (Vial 1987 a), ou dans la dite "pédagogie de projet" (Vial 1995). Les notions, les "savoirs" sont convoquées pour réaliser la tâche. Alors que la progression annuelle n'est pas un dispositif mais un outil de repérage didactique, dans le programme institutionnel des contenus possibles préconisés.

Le dispositif donc est la mise en scène d'une tâche et c'est bien un outil de l'ingénierie qui exige l'analyse fine de la tâche. Il est utile d'avoir une première idée assez précise de ce que la tâche implique comme opérations et comme savoirs pour monter le dispositif, sinon le dispositif reste vague et c'est alors un simple *canevass*. Le dispositif, lui, doit être détaillé, précis. Le canevass peut être l'indicateur d'un degré de maîtrise supplémentaire : le formateur

n'ayant plus besoin d'un dispositif pour faire. Il reste que s'il veut communiquer ce qu'il fait, il aura besoin d'écrire le dispositif.

Donc le macro dispositif peut être appelé "projet" à l'intérieur duquel vont se situer divers dispositifs lesquels peuvent ne pas être seulement juxtaposés, mais emboîtés et simultanés (voir la notion de "cycle didactique" autour d'une tâche complexe en lecture-écriture).

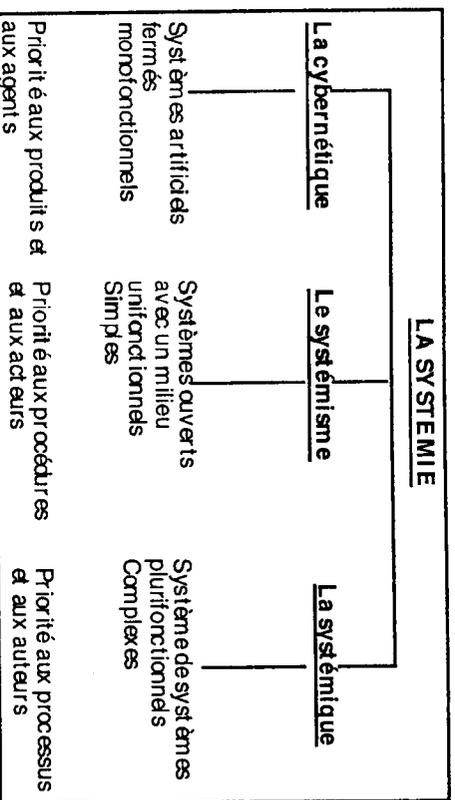
Le terme de "dispositif" désigne donc *le déroulement des actes pédagogiques prévus, réalisés puis révisés donc évalués* pour une autre effectuation à venir, que ce déroulement soit concerté, référencé à des théories ou non, improvisé, subi, rationalisé ou non. Toute séquence de formation contient un ou des dispositifs. Distinguons donc le dispositif vécu dans la situation, présent dans la formation effective, l'ordre des tâches faites ayant un sens, que ce sens soit conscient et évalué ou intuitif et jamais analysé : une dimension du vécu du formateur. Puis le document, *l'instrument qui peut être un outil d'auto-évaluation du formateur*.

Quand on confond ces deux réalités, en formation notamment, on parle exclusivement du document, on centre la formation sur sa construction, sa rédaction ou on se contente de donner des recettes techniques de présentation du document. C'est la même situation qu'en évaluation pour les fameuses "grilles de critères" : on forme les enseignants à les fabriquer et on fonctionne comme si la grille mise en application allait résoudre les problèmes de l'activité.

En fait, la grille de critères masque les problèmes de l'auto-évaluation dont on économise ainsi l'apprentissage dans la formation des maîtres, et quand ceux-ci l'appliquent, elle contrarie l'auto-évaluation de l'élève qu'elle réduit à l'exécution d'un ordre ; de même le dispositif contrarie la conduite de la classe dont il est un moule idéal, préétabli et fixe. D'ailleurs très vite, les instituteurs par exemple, ne les fabriquent plus — que pour l'inspecteur.

La pertinence essentielle concernant la mise en circulation de dispositifs-documents est qu'ils soient suffisamment explicites pour que leurs principes organisateurs soient compréhensibles mais suffisamment souples pour que le formateur les régle, les modifie pertinemment à son terrain.

### 2. 3. Appel à la systémie ?



Le dispositif est un outil structuraliste et on n'y peut rien. Il risque de donner une pré-vision désincarnée de la formation. Que pourrait-on faire d'autre ? Ecrire des dispositifs dans la systémie ? Par systémie, on entend l'ensemble des modèles où on ne s'occupe plus de la nature des éléments mais de leurs interrelations ; l'élément étant les relations qu'il entretient. Les différents systèmes se différenciant par leur degré d'ouverture mais étant toujours au service d'une fonction à remplir.

L'objet prioritaire du dispositif-document serait alors les interactions entre les acteurs, (c'est-à-dire tous les cas possibles de l'interaction). On viserait à indiquer les interinfluences, ce qui se passe entre deux acteurs au moins, l'apprentissage ne se faisant pas chez l'élève mais dans la relation avec le formateur.

Au contraire de la vision cognitiviste qui réduit l'élève à une intériorité (à un intra), la systémie insisterait sur la relation : Vytgosky, Bruner et l'interactionnisme social donneraient des références embryonnaires pour une conception systémique de l'apprentissage. Mais il faudrait éviter le piège réductionniste de la cybernétique et de son outil favori l'analyse (dite systémique) descendante qui par définition même échoue à donner la qualité des interactions, celles-ci étant limitées au rapport d'inclusion (Voir une excellente critique de cette formalisation appelée "analyse systémique", chez Berthelot, 1990). Une recherche y serait nécessaire. En attendant, le structuralisme reste disponible. Le structuralisme est formateur, si on est conscient de ses limites. De toutes manières, l'outil n'est jamais total, les modélisations fragmentent la praxis. Il reste à en jouer.

La systémie paraît d'une complication folle, car c'est une chose de dire que l'apprentissage se fait dans la relation, mais comment va-t-on le communiquer ? Or qui dit dispositif, dit outil de communication, on n'écrit pas un dispositif pour soi et même si on l'écrit, dit-on, pour soi, c'est pour l'autre qui est en soi, pour le soi qui est autre, pour celui qu'on deviendra, c'est qu'on se prend comme objet-projet d'apprentissage, c'est alors un outil d'auto-évaluation du formateur.

Il en va du dispositif comme du journal de bord. L'écriture du dispositif obéit au critère d'intelligibilité pour que quelqu'un qui n'a pas assisté au cours, puisse le faire à peu près à l'identique. C'est le comment s'y prendre. Le dispositif va être extrêmement procédural : le structuralisme est alors pertinent.

### 3. Le dispositif, outil de communication ?

L'utilité sociale du dispositif, c'est la communication. Mais on sait qu'il circule deux grands modèles de la communication.

Le message est le modèle mécanique à la Shannon, le modèle dit du télégraphe avec un émetteur, un canal et un récepteur (Escarpit 1976). La bonne communication étant celle où le message envoyé par l'émetteur est reçu sans déformation par le récepteur. L'envoyé doit être identique au reçu. C'est un modèle plus d'information que de communication. C'est un modèle linéaire, simpliste quand il s'agit de rendre compte de l'humain, et qui veut préserver l'intégralité de la chose communiquée, du message. Ce que je dis doit être entendu tel que le je le dis sans bruit, parasite qui déformerait le message. C'est le modèle de la transmission des savoirs.

Ce modèle de la communication a été à l'origine de la notion de dispositif. On a commencé à écrire des dispositifs avec cette idée de la transmission des connaissances. J'écris ce que j'ai fait pour que l'autre le refasse pareillement, il faut donc que ce que je dis lui arrive tel que je le dis, l'autre étant ensuite, dans un second temps, libre d'adapter sans dénaturer mon message, ce que je dis, aux exigences d'exercice de son métier : à son public, aux conditions matérielles dont il dispose, selon donc le pédagogique. Il faut d'abord qu'il le comprenne comme je l'ai écrit, qu'il le reçoive. Cette idée de la communication informative et mécanique est encore prégnante, il est nécessaire d'en tenir compte, notamment quand on écrit un dispositif, on peut jouer à cette communication-là.

Et c'est bien pourquoi il reste des critères attachés au dispositif-document en terme de lisibilité. Il faut que tout soit compris, alors le dispositif ne peut pas être simple description. Par définition, décrire, c'est choisir en vue de créer un effet sur le lecteur. Le dispositif ne veut pas créer d'effet, ni convaincre, ni séduire. Il se veut davantage une relation pour permettre de refaire. On voudrait donner la chose même. Mais comme cette chose, la formation part dans tous les sens, qu'elle est comme on dit "complexe", c'est-à-dire

d'abord qu'elle se donne à voir dans une complication de niveaux de lectures imbriquées, qu'il faut arriver à parler de façon juxtaposée... le dispositif s'il reste dans le type narratif, avec du descriptif, donne lieu à un récit labyrinthique. On n'ose pas. On attend du professionnel de la formation une rigueur associée au Logos, au rationnel.

Ecrire un dispositif, c'est *choisir* des éléments qui paraissent essentiels pour rendre compte du fait. Même si la communication mécanique est une illusion, il n'empêche qu'on pourra toujours reprocher à un dispositif de n'être pas lisible. Inversement, on a le droit de dire : "Je ne vois pas ce que tu as écrit là", l'auteur voudra expliciter tout ce que l'autre doit savoir comme pour refaire la même chose. Ne pas être dupe de l'illusion de transparence et savoir en même temps que le dispositif l'appelle, et rend cette illusion nécessaire.

Le dispositif, qu'on le veuille ou non, est un outil d'explicitation, *comme si* la relation éducative pouvait être rendue transparente. Dans le dispositif, on fait comme si c'était possible sinon on ne pourrait pas l'écrire. Donc bien que le modèle de la communication sur lequel le dispositif semble fonctionner soit obsolète, il reste que le critère de lisibilité correspond à une volonté de tendre vers le "tout explicitable". Jusqu'où aller pour ne pas se noyer dans le détail ? parce qu'explicitier peut se retourner contre soi, et qu'à force de vouloir tout donner, on complique tellement la relation qu'on s'y perd. D'où l'idée de chercher à ne dire que l'essentiel et la difficulté principale : définir cet essentiel. Cette volonté d'explicitation est le propre de l'ingénierie.

Le second modèle de la communication est issu des travaux de Bateson et de Watzlawick et de ce qu'on a appelé "*la nouvelle communication*" que Ardoino aide à comprendre. La communication suppose l'*altération* des personnes et cela passe par une déformation du message. Dans une relation humaine et non plus mécani-

que, la communication est intéressante, justement parce que le message envoyé n'est jamais celui reçu. Il y a fabrication de *poly-sémie* ou même d'*opacité* dans la relation : *des ruses de sens*. Toute communication serait une *improvisation*, un peu comme pour le jazz où l'essentiel du message n'est pas forcément ce qui est écrit sur la partition mais ce qui se passe dans la situation de communication, dans le jeu.

Le dispositif a le plus grand mal à s'inscrire dans ce second modèle. Le dispositif-document est la partition de jazz, ce qui veut dire que celui qui reçoit le dispositif va improviser à partir de la partition et qu'on sait donc bien que jamais le dispositif ne permettra de relaire exactement la même chose. Il oriente mais ne dicte pas. Celui qui l'écrit le sait, comme celui que le reçoit. Cela n'empêche pas qu'au moment de l'écriture du dispositif, on doive faire *comme si* la communication allait être mécanique.

### 3. 1. La "modélisation des pratiques", un faux-problème

Le dispositif n'est pas fait pour être reproduit tel quel, comme toute structure, il est virtuel. Il est un support pour que l'autre actualise dans sa manière de faire, avec son contexte, son histoire personnelle etc... On est moins naïf qu'autrefois et par conséquent on n'a plus lieu d'avoir peur d'uniformiser les pratiques. Cette idée débattue dans les années quatre-vingt qui a amené à ne plus publier de dispositif par peur de normaliser les pratiques est une prudence qui révèle qu'on est dupe du premier modèle de la communication. Quand on est dans le second modèle, on sait bien que l'autre ne "clonera" pas le dispositif, qu'il en partira. De l'adaptation, on passe à l'appropriation.

Les pratiques ne se laissent pas si facilement influencer, il ne faut pas confondre le matériau qu'on donne à traiter avec ce qui sera fait de ce matériau. Le dispositif est du matériau pour permettre une invention. Il est donné aux professionnels de la formation,

qui vont se l'approprier en fonction de leur contexte mais aussi en fonction de leur conception de l'apprentissage.

Au contraire, ce qui modélise les pratiques, c'est qu'il y ait peu de dispositifs publiés et qu'ils soient de ce fait, donnés comme des modèles à imiter, à reproduire. Plus il s'en publie, plus la diversité des pratiques pourra s'étayer. Supposons toujours que celui à qui s'adresse le dispositif détient ce pouvoir que Arduino (1985 b) désigne sous le terme de *négativité*, le pouvoir de dire non. Donner un dispositif, ce n'est pas l'imposer, c'est proposer une base de réflexion pour que chacun invente *son dispositif*. Il en est du dispositif comme du référentiel, il peut être mis dans un réseau de *différences* (Derrida 1968).

Un des effets de la confusion entre dispositif-document et dispositif vécu est qu'on en arrive à croire que le dispositif-document ne serait qu'un outil de technologie de l'éducation tiré de la panoplie du design dit pédagogique : qu'on pourrait le commercialiser, le donner en modèle-moule d'action, comme du matériel en kit, pour que les enseignants par exemple, simples exécutants, le réalisent. On voit le danger qu'une telle volonté d'instrumentation externe représenterait : non pas tant dans les pratiques car un formateur ne prend jamais tel quel un instrument, il l'adapte, il se l'approprie. Le risque réside bien davantage dans l'image du formateur que véhicule cette instrumentation en kit : un enseignant transparent, simple applicateur du matériel des autres. C'est en définitive dans la représentation de l'éducation qu'ont ceux qui promulguent ces outils dans cet esprit, que réside le danger.

### 3. 2. Mettre des dispositifs en circulation, pour la réassurance des praticiens de la relation éducative

Le projet de publier des dispositifs s'appuie sur la conviction que les formateurs n'ont pas besoin de diktat, qu'ils savent faire leur métier. Partir de l'idée que les formateurs possèdent, s'ils

aimer : travail, un savoir, une science particulière, qu'on ne leur reconnaît pourtant pas (ou si peu), et qui leur permet pourtant au quotidien d'assumer des situations paradoxales, complexes, embrouillées aussi, dans lesquelles un autre qu'eux ne pourrait vivre : *une science de la complexité*, où "science" est entendue dans son sens ancien de "chose intimement sue par un travail".

Les esprits chagrins répondront que ce n'est là qu'une conviction, soit mais il est loisible alors de leur rétorquer qu'à force de dire que, par exemple, les enseignants sont nuls, on va finir par faire que ce soit vrai. Au moment où la professionnalisation des enseignants comme des personnels de Santé devient une priorité, il semble opportun de chercher à caractériser leur poste de travail et donc de s'appuyer sur les compétences existantes.

Ce qui ne veut pas dire que la mise en circulation de dispositifs ne paraisse pas aujourd'hui encore liée à cette attitude gestionnaire (de mainmise sur la relation éducative, une volonté de maîtrise des situations) ou "attitude de management", si on reprend le vocabulaire de Guy Berger : "en liaison avec un certain nombre de modèles plus ou moins issus du monde de l'entreprise, en liaison avec la crise économique mais aussi avec une crise idéologique portant sur la notion de croissance et de progrès, nous sommes devenus économes. Nous nous posons davantage de problèmes sur nos pratiques en terme de gestion. Là encore, il n'est pas de gestion des ressources, de management de ces moyens, s'il n'y a pas une capacité permanente d'analyse, d'évaluation des constructions des dispositifs à partir desquels on agit. La notion de management conduit à celle de dispositif" (Berger 1986).

Cette attitude gestionnaire est aujourd'hui inévitable, notamment sous l'influence de cette *épistémé de l'évaluation comme gestion* qui est notre contemporanéité (Vial 1997 a). L'enseignant, par exemple, comme le formateur d'adulte ou le cadre de Santé, doit aussi l'assumer, sans s'y cantonner. L'écriture et la circulation de

dispositifs peut y concourir. On peut seulement regretter qu'il n'y ait pas davantage de dispositifs en circulation pour que les enseignants, par exemple, puissent choisir là comme ailleurs *en connaissance de cause*, c'est dire que ce genre de document ne peut être donné que dans un esprit d'auto-évaluation et non dans une volonté d'application.

La mise en circulation de ces dispositifs-documents veut alors participer de cette "réassurance" que Chartier appelle pour les instituteurs : "Une formation qui remplirait ses objectifs ne serait-ce pas celle qui permettrait aux instituteurs d'*élargir constamment leur espace de décision dans la classe* ? Certains instituteurs y parviennent d'eux-mêmes ; ce sont ceux qui s'autorisent des choses que les autres croient "in faisables". Ils ont un plaisir fabuleux, jusqu'à la veille de leur retraite, à essayer des formules neuves, si ce n'est pour accroître leur efficacité objective (on ne peut faire réussir tout le monde tout le temps), du moins pour *redonner sens à des gestes qui deviennent aveugles au fil du temps*. Pourquoi sont-ils seulement une minorité ? La formation a un rôle à jouer, décisif, qui commence bien par ce rôle de réassurance." (Chartier 1990).

#### 4.. Le dispositif et le "comme si"

Par deux fois, il a été dit que le dispositif relève d'un "comme si" car pour écrire un dispositif il faut jouer avec des règles. D'abord pour pouvoir écrire des dispositifs, il faut faire d'abord comme si la communication mécanique était une posture tenable ; comme si la relation, la *praxis* éducative pouvait s'explicitier, les principes organisateurs du dispositif seraient entendus tels quels par le praticien auquel on communique le dispositif,

Et ensuite, il faut faire comme si l'apprentissage de l'autre allait venir automatiquement en réponse au dispositif ; comme si le formé n'était pas doué de négativité. Sachant que ces postures sont deux "impostures", des jeux. On le sait, toute posture est aussi

impo... (Ardoino 1990). Le comme si n'a pas ici valeur de métaphore soit disant explicative (ce n'est pas, comme l'écrit Lerbet (1995 b) "tout se passe comme si") mais *valeur ludique : jouer à faire comme si, sans en être digne*

Alors, si on sait que ces deux règles sont des règles de jeux et ne sont pas vraies, le dispositif peut être tiré vers un autre paradigme que celui, mécaniciste, que la sémantique porte. C'est au prix d'un travail sur soi qui consiste, dans la pensée complexe, à élargir ses surdéterminations notamment paradigmatiques, pour rendre utilisables tous les modes de pensée et tous les modèles existants.

#### 4. 1. Apporter du jeu au dispositif

C'est attester de l'importance de la dernière des dimensions dans le modèle de la formation ici proposé, dimension appelée "épistémologie" ou "praxiste", à côté de la didactique, l'évaluation et la pédagogie. Ces quatre focalisations se combinant donnent les projets d'apprentissage, comme on l'a précédemment posé.

Cette dimension, c'est le poids du *référant* : elle recouvre les options prises par le formateur d'abord, sur la philosophie (le sens de la vie), l'anthropologie (la question de ce qu'est l'humain), le scientifique (la question du statut du savoir, de ses liens avec la vérité), sur les relations de vie (la psychologie), sur les relations de l'Homme et du cosmos (la mythologie et ses figures identificateures disponibles), sur les rapports des êtres entre eux (l'économique et le politique)... et d'autres champs de savoirs que la culture nous apporte (laissons ici la case vide de l'oncle Tom, comme dit Morin, sinon le modèle serait par trop fermé et deviendrait trop vite systématique)....

Ces options travaillées par l'imaginaire sont investies de valeurs (sur le bon, le beau, le bien, desquelles découlent le vrai et le juste). Ces prises de positions pas forcément rationalisées, sont

surdéterminées par la fantasmatique survalorisation d'un des deux paradigmes occidentaux (le logos ou le muthos), l'autre des brins de la *tresse paradigmatique* du sujet (Vial 1997 a) devenant le plus souvent objet de déni. Le référant est la matrice des visées, du projet.

Par exemple, il n'est pas de formation qui ne produise un *statut du savoir*. La façon qu'a le formateur de se présenter plus ou moins "nimbé" (Rutbi 1996), auréolé d'un savoir su et vrai que le formé ignore, est déterminante. Il s'agit de pointer ici la question du dogmatisme en formation qui n'est pas le fait du formateur seulement, les formés y participent aussi, depuis leurs référents. C'est la relation de formation qui produit ce statut du savoir mis en circulation la didactique a tendance à faire de l'élève, le seul détenteur de cette question (la dévolution), comme si le formateur n'y était pour rien...

Mais ce déterminisme n'est pas inéluctable. Il ne s'agit pas non plus de se faire croire qu'il s'agirait de lever les opacités de son implication, sachant que "les implications nous échappent totalement, elles sont de l'ordre de l'inconscient donc je suis le plus mal placé à la limite pour mettre à jour mes implications, pour les expliciter." Mais "l'aide d'autrui n'est particulièrement précieuse" (Ardoino 1992). C'est un des rôles de l'auto-évaluation dans la formation, quand elle n'est pas une caricature du contrôle, le formé renvoyant au formateur de quoi "réguler" aussi son *référant* et c'est le rôle de la supervision, du réseau des évaluateurs. C'est par la culture sur ce qu'est la philosophie, l'anthropologie, etc., que le sujet peut se remettre en question. On n'est pas formateur comme on est technicien, la formation n'est pas une technique, c'est une relation.

Epistémologie ici recouvre l'ensemble des conceptions sur certains objets culturels que porte le formateur : des conceptions sur la vie, car l'idée qu'on a de la vie influence la façon d'organiser les

apprentissages, cette idée est en lien direct avec un positionnement philosophique. De même, la conception que l'on a de l'Homme (positionnement anthropologique), la conception qu'on ne peut pas ne pas avoir de l'Intelligence (à chercher du côté des théories de l'apprendre), les conceptions du savoir, de la science et du scientifique (épistémologie proprement dite) puis la conception du corps ou du vivant (biologie, médecine, physique et chimie)... la liste n'en est pas exhaustive.

Ces conceptions portées par le formateur sont toujours combinées à des valeurs, ce ne sont que très rarement et partiellement des savoirs encyclopédiques récitables, ce sont davantage des convictions qui permettent de fonctionner.

Cette dimension "épistémologie" permet de ne pas perdre la question du sujet, quand on modélise la formation. Elle implique de prendre en considération ces savoirs insus, ces fantasmes, le travail de l'imaginaire. On pourrait donc aussi faire du dispositif-document une lecture épistémologique mais rien ne remplacera l'étude précise du face à face avec le formé, dans un esprit "clinique", d'écoute.

L'idée ici posée est que, même un outil aussi marqué par une idéologie techniciste que le dispositif, peut être rendu disponible, en le conjuguant avec l'altération, la négativité, l'imprévu dans une pensée par projets.

#### 4. 2. Le dispositif joué

Rien n'empêche plus de s'autoriser à attirer le mot vers un ensemble de significations plus compatible avec le double projet d'instruire et d'éduquer.

*Le dispositif peut être considéré comme un moyen non pas de préparer ce qu'on va faire mais de se préparer à ce qui se fera.* Se préparer, c'est toujours gérer son trac mais c'est surtout se travailler pour improviser, pour jouer avec l'autre, pour interagir avec lui et non

pas pour organiser rationnellement ce qui devrait arriver. Le dispositif peut être entendu comme le travail préparatoire qui n'est jamais la duplication en série de la réalisation. Répéter une scène, ce n'est pas s'empêcher d'y improviser le moment venu, en fonction des aléas de la pratique. Le dispositif n'est plus l'élimination des imprévus mais leur accueil.

Préparation, répétition : le vocabulaire du jeu théâtral, qui connote d'abord le modèle de la systémie, remplacera alors le vocabulaire techniciste de planification, prévision, trop fonctionnaliste. L'éducation repose sur l'imprévu, elle est expérience vécue, unique et toujours recommencée, ce qui n'empêche nullement d'avoir à se travailler pour la vivre. Tous les modèles du jeu sont convocables : le jeu de société, le jeu de hasard... mais avant tout le jeu enfantin, grave et sérieux où se construit la personnalité.

On peut aussi appeler le champ de la gastronomie : préparer un plat n'est pas prévoir comment se passera le banquet. Le théâtre et la gastronomie impliquent une relation à un autre dont on attend les suffrages, un consommateur du produit fabriqué, certes mais d'abord l'autre est celui sans qui le produit n'a aucun intérêt, aucun sens.

Dans la relation éducative, la nécessaire coopération avec l'autre dans la réalisation est alors essentielle, c'est une interrelation dans la durée et donc forcément dans le devenir qu'on ne maîtrise jamais à l'avance. Un éducateur n'existe pas sans un éduqué.

#### 4. 3. Pour la conscientisation d'un processus humain

La question est donc bien de savoir quel statut, quels rôles, quelles fonctions l'instrumentation de l'auto-évaluation peut assumer dans une formation qui ne se réduirait pas à une formation confondu avec un formatage, dans le contrôle. Sachant que "l'auto-évaluation est un processus cognitif qui intervient dans l'auto-guidage de toute conduite" (Allal 1988), c'est-à-dire que l'auto-

évaluation. Il est une dimension inhérente aux situations d'apprentissage, qu'on le veuille ou non, il semble que l'organisation des situations de formation ne peut pas ignorer cette composante qui fait de tout acteur un Janus, et qu'il est donc important de prendre en considération l'auto-évaluation, de lui donner droit de cité.

Pour cela, il est apparu nécessaire de chercher à construire des outils d'auto-évaluation dont la fonction serait d'aider à développer ce processus "spontané". Ce faisant, l'organisateur de la formation pose comme objectif *la conscientisation* de cette réflexivité, de ce regard de soi sur soi, et l'auto-évaluation prend "le statut d'objectif d'apprentissage" (Genthon 1984).

Selon l'hypothèse que la mise à jour de repères concrétisés dans l'outil permettra de mieux gérer la progression de l'appropriation des savoirs, d'impliquer le formé dans la formation, l'auto-évaluation sera alors l'occasion d'exercices et prendra le statut "d'outil de formation" (Genthon 1984).

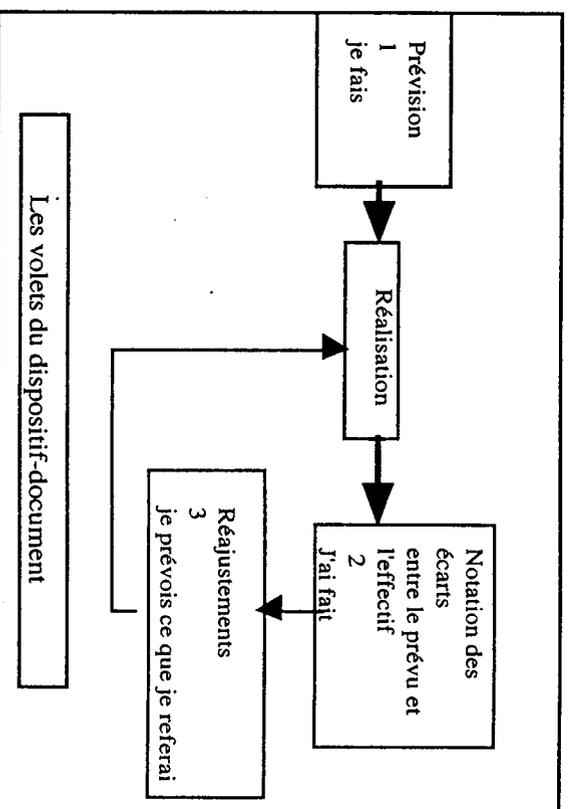
L'instrument d'auto-évaluation devient un outil de communication entre l'enseignant et l'élève, outil dont la maîtrise peut être évaluée, l'auto-évaluation prenant "le statut d'objet d'évaluation" (Genthon 1984). Poser la question de la nature de l'outil revient à poser celles des rôles et fonctions de l'auto-évaluation elle-même.

Le problème est alors de déterminer la nature de cet outil pour l'auto-évaluation et de savoir qu'il n'est pas réductible à un référentiel appliqué à un objet ("un référent"), selon les distinctions de Barbier (1985).

##### 5. Ecrire un dispositif pour s'auto-évaluer

Le dispositif implique, pour qu'il devienne un outil d'auto-évaluation, de s'interroger sur les éléments constitutifs de la situation de formation. On ne peut faire un compte-rendu de ce que le formateur fait, dit, installe au cours d'une ou plusieurs séquences centrées autour d'une tâche et de ce que l'élève fait, se construit

pendant ces mêmes séances, sans avoir fait l'analyse de l'activité de formation ; ou plus exactement sans être capable d'en nommer les dimensions. Et ce, d'autant plus que le compte-rendu écrit du dispositif vécu englobe la préparation du cours (ou de ce qui entient lieu), le cours et l'analyse de ce cours en vue de réajustements pour une autre fois.



Le dispositif qu'on ne réduit pas à la planification mais qui veut rendre compte de la situation de formation du point de vue du formateur devrait donc comporter au maximum trois volets : je ferai - j'ai fait - je referai.

##### 5. 1. La planification, un allant de soi

Dire que le dispositif-document devrait comporter trois volets, c'est partir du principe qu'un formateur prévoit ce qu'il fera, ce qui n'est pas évident. On peut très bien envisager qu'il n'a pas besoin d'écrire ses planifications mais qu'il a besoin d'écrire ce qu'il a fait

et ce... exemple refaire, ou même qu'il n'a besoin que d'écrire ce qu'il refera. Très peu d'enseignants, par exemple, prévoient le détail de ce qu'ils feront ; les thèmes, les notions, le titre d'un chapitre de manuel leur suffisent pour entrer en classe et faire avec la réalité de leurs élèves, ce jour-là. Même ceux qui instrumentent leur discours, qui font travailler les élèves avec du matériel qu'il leur faut prévoir, ne s'obligent pas à prévoir le "comment cela se passera". Et il semble que c'est plus qu'un simple constat, c'est une donnée du métier à respecter. *L'existence même de la planification en formation ne va pas de soi.*

Les formateurs qui ne prévoient pas le détail de leurs interventions. Ils ont un schéma général du dispositif, de grandes étapes comportant des buts à atteindre, quelques principes sur les moyens de les atteindre, quelques recettes pratiques, aucun calendrier par exemple ("on prend le temps qu'il faut"). Ils ouvrent la porte aux interrelations avec le formé.

Ceci pose un grave problème pour le formateur d'enseignants, par exemple : que doit-il travailler avec eux ? La mise à plat des prévisions ? Et alors le formateur se croira obligé de leur faire écrire les dispositifs prévisionnels ! Ou les principes d'évaluation de ces prévisions ? Mais alors ils risquent de découvrir qu'il n'est pas nécessaire d'écrire ces prévisions ! Faut-il plaquer une technologie éducative ou aider à prendre des repères sur la réalité éducative ?

Pour sortir de ces dilemmes il faut avoir décidé que l'apprentissage ne se fait pas du maître vers l'élève (le fameux apprenant) mais *dans les rapports entre eux*, que l'habilité de formation consiste essentiellement à saisir les opportunités des situations ; que le formateur est une aide entre le formé et l'apprendre, non un transmetteur de connaissances. Il reste qu'il doit installer les conditions de l'apprentissage (matérielles, en apportant les supports à travailler — affectives en établissant les communications les plus

fructueuses entre les participants, celles qui lui semblent permettre d'apprendre). Pour ce faire, le formateur dans une formation où le projet d'instruction est important a besoin d'avoir choisi la tâche complexe porteuse d'apprentissages, d'avoir choisi des supports pour démarrer le travail, d'avoir décidé de son objectif d'évaluation-vérification - et encore, cela peut être fait après ! On peut dire que tout le reste est littérature — ou carcan, ou béquilles.

Ceci étant posé, rien n'empêche de travailler des dispositifs écrits avec des formateurs, pour en faire l'évaluation, pour en sortir les principes organisationnels. C'est alors une tâche de formation qui vaut par les occasions qu'elle fournit de verbaliser les paramètres de la situation éducative. Ce n'est pas une technique à reproduire systématiquement, forcément, quand on est sur le terrain.

Donc, la planification n'est pas une dimension de la formation, ce qui n'exclut pas que l'anticipation soit un des processus majeurs du formateur. Mais, contrairement à ce qu'on en déduit trop souvent, former à l'anticipation ne passe pas obligatoirement par former à la fabrication de plans.

## 5. 2. Les invariants de la situation de formation sont les éléments du dispositif

Puisque la notion de dispositif renvoie au modèle de pensée structuraliste, identifier les invariants de la situation de formation devient nécessaire. La détermination de ces paramètres de la situation, n'est pas chose aisée, on peut néanmoins poser l'existence de :

- deux instances tour à tour émettrices et réceptrices de messages : l'enseignant et l'élève, le formateur et le formé, la priorité n'étant ni à l'une ni à l'autre de ces instances mais *aux relations entre les deux*.

- deux dimensions : le faire des uns et des autres (englobant le dire) et le *construct*, c'est-à-dire ce qu'on veut construire par ce

faire, à son visé. Si on fait des choses en classe, c'est bien pour qu'elles construisent chez le formé *autre chose*.

L'apprentissage provoqué implique qu'on ne se soucie pas seulement de la logique et de la cohérence de ce qui est émis vers le formé mais aussi de l'appropriation par lui de ce message. Il faut alors que l'on ait voulu que la situation construite provoque quelque chose chez l'autre.

Le formateur doit donc être capable de nommer la construction attendue, c'est l'objectif de l'évaluation-bilan. Que ce soit un "objectif comportemental", une "capacité", une "compétence" ou une "performance", un "savoir-faire", un "savoir-être", de la "méta-cognition"... peu importe, s'évertuer à les différencier participerait d'une précision techniciste. Ce qui est opératoire c'est d'admettre ou non que l'on vise une construction, que la situation a une fonction. *C'est le choix fondamental qui influencera toute l'analyse du poste de travail du formateur.*

Or, tous les enseignants, par exemple, n'ont pas la même réponse. Ceux qui disent que leur objectif est de rendre l'élève capable de conjuguer les verbes ou de "repérer et produire les différents modes d'expression de la comparaison" (Meyer & Phélut 1983, p.44), ou de "savoir analyser l'énoncé d'un exercice" (Barlow 1987, p.83) ne nous disent rien de la fonction que cet objectif (de tâche) est censé remplir : pour quoi faire-être ? Peut-être parce que la réponse est toujours la même : savoir refaire, savoir être savant et qu'on est dans l'empire didactique, dans l'instruction, dans un modèle du contenu (le savoir) et du contenant (l'élève), de l'imitation-restitution. *On confond la nature de ce qui est fait avec le rôle que cela joue, de ce fait, on occulte les fonctions que cela vise.*

En revanche, quand on a distingué les tâches à faire, quand on a décidé d'une tâche complexe, il reste à distinguer :

- ce qui est de l'ordre du fait, des actes pédagogiques effectués par l'enseignant et par l'élève : ces actes constituent la nature des éléments du dispositif,

- de ce qui est de l'ordre de l'appris, de ce qu'on acquiert en faisant les tâches ; ce sont les rôles tenus par les éléments du dispositif. Ils sont d'ordre didactique : les actions à conduire sur les outils de la discipline, les notions manipulées, les contenus, les techniques,

- et de ce qui est de l'ordre du visé, de ce qu'on veut construire chez l'élève : les fonctions du dispositif qui sont les activités du domaine de l'évaluation et sont en pertinence avec les critères globaux de la formation : l'auto-évaluation, l'auto-régulation, comme apprentissage de l'autonomie, le transfert comme apprentissage de la plasticité de l'individu.

Ces notions de rôle et de fonction sont difficiles à distinguer. Le rôle est de l'ordre du jeu interne entre des mécanismes, proche de la fonction dans l'analyse des systèmes artificiels. La fonction relève de l'effet attendu, de ces mécanismes chez l'élève, proche de la valeur ajoutée dans l'analyse systémique, du ricochet voulu, du jeu de billard. Mais l'analyse cybernétique est inopérante ici, car il s'agit d'un système humain. Il ne faudrait pas s'attendre à un rapport mécanique, de cause à conséquence, entre le rôle et la fonction : ce n'est pas parce qu'on fait ainsi que l'on obtient cela. Les éléments sont dans un rapport complexe, notamment de récursivité : c'est en faisant ainsi qu'on espère créer cela, qu'on vise cela.

On a donc, dans un dispositif, l'identification de :

- la Nature des éléments : pédagogique, ce qu'on fait dans le temps, ----> les actes.

- Le Rôle des éléments : didactique, ce qu'on acquiert, ----> les actions.

- La Fonction des éléments : évaluation, ce qu'on veut construire chez le formé, ----> l'activité.

Le tout se combinant pour viser un projet d'apprentissage.

## 5. Versus la didactique, l'évaluation

La plupart des dispositifs montés dans les classes affichent des fonctions seulement didactiques alors que ce que l'élève doit y acquérir est finalement un algorithme de gestions de normes, et qu'il s'agit bien davantage d'un apprentissage à l'auto-contrôle continu des stratégies de production.

Or, on ne s'approprie pas des normes, on s'y plie, on les respecte, on utilise des procédures pour les contrôler. Ces dispositifs sont des dispositifs d'acquisition de significations indubitables, dont on ne peut remettre le sens en cause. Le seul sens auquel l'élève est convié n'est pas dans les normes, mais dans le projet pour la réalisation duquel il accepte de respecter les normes : réussir un écrit, réussir un produit scolaire, réussir sa scolarité.

Par exemple, prenons un dispositif de maîtrise de la langue en situation de production de texte. Une analyse par objectifs pourrait dire que ce dispositif veut donner la maîtrise de l'emploi de la langue française. Cet objectif paraît d'ordre didactique. Pour l'atteindre, on donnerait comme objectif opérationnel l'apprentissage de l'auto-contrôle des normes de la langue pendant la réalisation d'un écrit. Faisant passer la didactique en premier, on insisterait sur la présence, dans ces normes, des notions qu'elles supposent, pour être contrôlées. On obtiendrait un programme de concepts (empruntés à la méta-langue).

Cette analyse passerait sous silence deux choses : d'abord que le contrôle de la norme de la langue ne passe pas forcément par la manipulation d'un métalangage (la didactique langue étrangère n'accorde pas autant d'importance à l'intégration de ces concepts) ; ensuite que la compétence stratégique que ces dispositifs exercent chez l'élève consiste à se restreindre à ce qu'il croit savoir employer sans qu'en pâtisse la qualité du produit (par exemple un texte inventé, ce qui est la situation au Brevet des collèges) : un auto-contrôle du capital linguistique.

Prendre en compte ces deux éléments renverse la perspective

parce qu'on épouse le point de vue du réalisateur de la tâche et qu'on abandonne celui du planificateur externe, disciplinaire, didactique. Alors, l'objectif prioritaire auquel ce dispositif entraîne l'élève n'est plus d'ordre purement didactique, c'est une opération d'évaluation : le contrôle de normes sociales de communication, des moyens linguistiques de la communication sociale, normée.

Il s'agit donc d'un dispositif d'acquisition du contrôle de la conformité de normes existant déjà. Le référent construit chez l'élève par ce dispositif n'est pas, en définitive, d'ordre didactique. La didactique n'est que le point de départ du travail d'acquisition d'un algorithme général de gestion, caractérisé par un ensemble d'opérations d'évaluation-contrôle :

- Identifier : localiser, nommer, reconnaître : opération 1 ou 2.
- Vérifier l'emploi (dans un texte), connaître : 1 ou 2.
- Vérifier la présence : employer : opération 3.  
(stratégie = employer ce dont on est sûr).
- Vérifier la conformité : employer juste, opération 4.

C'est ce macro-algorithme de gestion que l'élève doit acquérir. Les notions d'ordre didactique n'étant dans ce cas-là qu'un métalangage plaqué sur des normes sociales, c'est l'algorithme de gestion de ces normes que l'élève doit contrôler pour acquérir des procédures sociales de communication.

Or, ce qui est déterminant pour le fonctionnement de ce type de dispositif caractéristique du projet d'instruction, dans le "fabriquer", c'est l'adhésion de l'élève au projet de réussite sociale, ce projet réinsufflé la dimension de "l'agir" (Imbert 1990) et c'est le rôle de l'évaluation de dévoiler la nécessité de ce travail pour que les sujets soient en projet.

Ceci veut montrer que tout dispositif n'est pas fait par nature pour faire acquérir des notions didactiques, contrairement à ce que vou-

drain ... certain discours pédagogique. L'évaluation n'est pas "intégrée" à la didactique, elle travaille la didactique.

#### 6. L'auto-évaluation comme processus de changement

S'auto-évaluer, c'est apprendre, c'est faire évoluer ses "représentations", ses savoirs, en étant actif. L'activité du sujet dépend du milieu dans lequel il apprend. C'est générer l'évolution de structures et de systèmes par une série de tourbillons, de désordres générateurs d'ordre : c'est un processus se déroulant sous l'influence du milieu, du social, du lieu d'apprentissage, du matériel, du responsable de l'apprentissage, des pairs.

Cette vision générale permet d'éviter de s'enfermer dans un modèle décevant et de se complaire à l'application d'une théorie, afin que les situations d'apprentissage ne dépendent plus que de la conception que l'on a de l'apprentissage : ni behavioriste, ni cognitiviste, "il n'y a pas de psychisme sans comportement, de même il n'y a pas de comportement sans psychisme" (Vygotsky 1926, cité par Talyzina 1980, p.14). C'est dire que le désir de transformer l'autre, quand on est formateur responsable de l'apprentissage, se heurte à son propre désir de se complexifier : ni auto-structuration seule, ni hétéro-structuration seule ; les deux, pris dans un rapport de récursivité alimentent l'auto-évaluation comme processus de changement.

#### 6. 1. L'improvisation orchestrée

Pour concevoir de façon complexe les situations de formation, l'obstacle majeur qu'on rencontre est l'idée que le formateur devrait savoir pour pouvoir faire faire. Il devient utile de développer un discours de formation qui permette la nécessaire mise en improvisation didactique dans la formation. L'évaluation dans le formatif est alors ce qui doit permettre d'orchestrer cette improvisation, au sens où le courant de La Nouvelle Communication dit que la communi-

cation est un jeu d'orchestre dont on n'a pas besoin d'avoir la partition pour y jouer son rôle (Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jakson, Schefen, Sigman, Watzlawick 1981).

Il s'agit de débloquer les enseignants, par exemple, qui surveillent bien trop une fantasmagorique préparation des cours et qui veulent arriver en classe avec des savoirs durs et pleins, des certitudes à transmettre.

L'idée de l'improvisation orchestrée ou communication souple est qu'au contraire, posant les cadres d'une entreprise de recherche, d'expérimentation des outils dans la classe, l'enseignant, par exemple, se donne le droit, comme l'élève, d'arrêter un travail pour le reprendre plus tard, pour avoir, entre temps, des éléments de réponse à un problème imprévu que la classe a posé. Cela nécessite de la part du formateur une attitude d'auto-évaluation ouverte sur l'imprévisible, l'acceptation du nécessaire désordre, la confiance en soi qui rend possible de reconnaître qu'il ne sait pas, que ce problème ne s'était jamais posé et qu'il faut y travailler.

Cet obstacle est lié à l'idéologie de formation des enseignants qui consiste à "placer le pédagogique sous prescription scientifique" (Gillet 1987) : *tout ce que les enseignants en gardent, c'est qu'il faut être formé pour savoir faire. Il y a occultation de leur pouvoir-faire et assujettissement du pouvoir au savoir.*

*Tout ce que les formateurs ont appris, c'est qu'ils ne savent rien faire et qu'il fallait qu'on leur apprenne et qu'il leur fallait devenir savants. Ils "jettent le bébé avec l'eau du bain" et se retrouvent dans des attitudes infantiles par rapport à leurs formateurs et à leur institution, lesquelles légitiment l'existence des discours pédagogiques "scientifiques" que leurs formateurs, en retour, se sentent obligés de tenir, ne serait-ce que pour être crédibles. La science est confondue avec l'administration de la preuve, l'évaluation avec la mesure, "on ne se reconnaît plus le droit d'inventer, de*

tation : "Essayer, de s'avancer et de rebrousser chemin" (Ferry 1983, p.28).

## 6. 2. Science de la familiarité chez les formateurs

Cette situation "colonialiste" qui consiste à mettre la formation sous prescription scientifique, rappelle fort la problématique de "*Peau noire et masques blancs*" (Fanon 1952) ou celle de la prétendue fragilité de la féminité : la nature créée de toutes pièces par des a priori, des allant de soi culturels qu'on croit éternels et intemporels, devient vraie et se ferme, alimentant l'esclavage ou le machisme.

Cette attente artificiellement créée par l'idéologie de l'instruction, *ce besoin de formation fabriqué par la formation* détruit plus dans l'essentiel du poste de travail de l'enseignant et du formateur en général, qu'il n'y construit. Il semble prioritaire aujourd'hui de ne pas y répondre et d'assumer les conflits qui vont en naître pour *redonner confiance aux enseignants en cette science de la complexité des faits humains d'éducation qui est la leur.*

Redonner confiance, reconnaître ce savoir de la *praxis* (Imbert 1985) qui permet aux formateurs d'*assumer des situations d'alternative insoutenables*, par exemple : pour aider l'élève en difficulté faut-il lui donner davantage de travail puisqu'il a davantage de lacunes ? Ou bien faut-il donner moins de travail à ce même élève qui le déteste parce qu'il échoue ? L'enseignant sait parfaitement ne pas choisir une des réponses de cette alternative imbécile, mais tenir l'impossible *pari* des deux réponses à la fois et passer d'un terme à l'autre pour ne pas tomber dans l'absurde d'une situation où "plus tu es en difficulté, plus tu devras faire de travail". L'enseignant qui aime son métier sait naviguer avec l'élève entre la rudesse et le maternage, passer, en un continuum imprévu, de l'exigence à la sympathie, *dans l'action*, sans y réfléchir longuement, en réponse (ou en question) à un discours de l'élève.

Cette *science en actes* des formateurs qui s'investissent dans leur fonction n'est ni un "savoir-faire", ni le seul "fruit de l'expérience", ni une technique ni un don, c'est *le métier* de formateur, une façon d'être avec l'autre, et de savoir-être avec lui, de vouloir que même le plus apparemment démun, soit aspiré vers la Connaissance et se forme : un compagnonnage. La professionnalisation ne peut l'ignorer.

## 6. 3. Pour comprendre

Poser qu'un objet d'étude est un complexe, ce n'est pas pour le mieux saisir, c'est reconnaître que le poser comme un fait à étudier ne suffit pas à le comprendre. On n'épuise pas l'objet, on l'apprivoise. C'est dire qu'on y laisse le vide qui vient de tout ce qu'on n'arrive pas à concevoir, *en toute conscience* parce que le réel "n'est ni simple, ni complexe. Il est autre chose : il est énorme, il est hors normes, il est inouï, il est incroyable, il présente de multiples visages selon nos interrogations" (Morin 1986, p.85).

La pensée complexe est une gymnastique de l'esprit en opposition avec une certaine logique systémiste qui découpe, classe, isole les différents types de systèmes alors que son projet est au contraire, de "comprendre l'être, l'existence, la vie, avec l'aide, aussi, du système. C'est-à-dire, d'abord, de mettre sur toutes choses *l'accent circomplexe* !" (Morin 1981, p.151). Dès lors, on est averti de la confusion entre le complexe et le compliqué (Le Moigne 1984, p.50). "Le paradigme analytique et déterministe institutionnel ne pouvait tolérer la complexité que comme un substitut distingué de la complication", et de la confusion entre complexité et système.

En somme, s'intéresser au système d'une part et à la complexité d'autre part, ne présage en rien que l'on soit sorti du paradigme pourtant desséchant de l'analytique-mécaniciste-positiviste : "Bien que se soit manifesté spontanément, et à un degré surprenant, un mouvement de convergence parmi les opinions sur le concept de

La complexité, il existe entre les experts concernés non seulement de profondes différences quant à la méthode choisie pour l'étudier et aux conclusions qui en découlent, mais encore des divisions et des pièges dans lesquels risquent de tomber ceux qui n'y prennent pas garde." (Soedjarmoko 1986, p.17).

Le propos est bien, dans la conceptualisation des phénomènes de formation, d'essayer de *comprendre* comment les objets, les pratiques, les organisations fonctionnent (et les personnes professionnelles qui les portent) : *comprendre* donc, à la fois, *prendre*, c'est-à-dire "expliquer", de l'extérieur, saisir, informer, maîtriser aussi et à la fois "impliquer", c'est-à-dire *entendre*, accompagner, se familiariser avec, communiquer, de "l'intérieur". Ne plus survaloriser une pensée "digitale" au détriment d'une pensée "analogique" (Ardoino 1983) mais *articuler les deux*.

#### 6. 4. Entre le presque rien et le n'importe quoi

Or, la formation, comme l'évaluation, est soi l'objet du rapt scientifique, dans une volonté de rationalisation, soit l'objet du déni parce qu'elle est considérée comme engagement personnel, approximations et "doigté" pédagogique. D'une part la litanie des prescriptions, d'autre part l'aporie du relationnel.

L'évaluation passe par deux caricatures : entre *le presque rien* que laisse le dessèchement taxonomique du contrôle et *le n'importe quoi* de l'activisme où s'exprime toujours plus qu'on ne voudrait. La pensée complexe semble pouvoir porter, non pas une troisième voie qui fondrait les deux précédentes en leur ôtant leurs spécificités mais, *par le projet de l'utilisation possible de tous les modèles existant*, une dialectisation. Il s'agit par là de passer d'une pensée d'alternatives par diades opposées, propre à la logique aristotélicienne, obéissant au principe de non-contradiction et du tiers exclu, à une pensée qui respecte l'hétérogénéité des visions du monde et

permette de rendre tous les modèles disponibles. Choisir sans cesse, sans rien renier. C'est le travail de l'auto-évaluation.

#### 7. Intelligibilité et auto-évaluation

Refusant le macro-concept qui enfermerait la vision du monde en l'étiquetant, Morin suggère qu' "on ne peut tracer une frontière simple entre le simple et le complexe" (1990 b, p.264) et que "*il nous faut réapprendre à penser pour penser la complexité*" car : "L'ennemi de la complexité, ce n'est pas la simplicité, c'est la mutilation [...] la mutilation simplificatrice s'exprime là où règne un maître-mot, qui unifie et explique tout. [...] Il n'y a pas de concept suprême. C'est pourquoi la pensée complexe, s'efforce de concevoir des macro-concepts interdépendants et liés à d'autres constellations [...] Au sein de ces macro-concepts sont associées des notions antinomiques" (p.265). Dès lors, le systémisme n'est pas le modèle, de même que l'objet complexe n'existe pas par nature, il est un projet du regardant.

La pensée complexe permet, tout en l'utilisant, de renvoyer la pensée systémique qui voudrait se faire passer pour un paradigme, dans la longue liste des "systèmes d'idées" (Morin, 1991) : comme le structuralisme que le systémisme prétend pourtant dépasser, "l'idéologie épistémologique - structuraliste réduit tout aux structures, et le systémisme abstrait réduit tous les phénomènes organisés à la notion de système" (Morin 1990 b, p.265). Il n'y a pas de "paradigme" systémique aujourd'hui soutenable, et qui se présenterait comme valeur absolue, en épistémologie, dans le champ de la formation et de l'éducation, il y a un modèle disponible : la systémie, de la cybernétique à la systémique.

En formation, la pensée de la systémie n'a donné lieu qu'à des modèles "par définition schématiques en ce sens que le nombre de paramètres qu'ils utilisent" (ou qu'ils considèrent) "est suffisamment restreint pour qu'on puisse les expliciter et les manipuler"

(Lataf, 1984, p. 73) par Lerbet 1984, p.73). Ces modèles ne servant qu'à conduire des *analyses* de systèmes à propos desquelles Morin dit : "Je n'entre pas du tout dans ce qu'on appelle l'analyse systémique. Je suis beaucoup plus favorable à quelque chose qui s'appellerait la pensée systémique et je dirai que cette pensée systémique est un des éléments -- *mais pas le seul* -- d'une réforme de pensée qui me semble nécessaire" (Morin 1988, p.29).

### 7. 1. La notion d'organisation

Ainsi, la notion d'organisation chez Morin implique de penser et la structure et le système, sur deux niveaux de conception. Elle permet de réhabiliter le structuralisme oublié. Le complexe nécessite pour être conçu d'utiliser divers modèles, ici le structuralisme et le systémisme. La structure n'est plus comparable seulement à l'ossature d'un corps, à la charpente d'un édifice ou à l'architecture minimale d'un ensemble (le noyau) mais bien plus et surtout en même temps, aux plus d'usure d'un vêtement porté : l'ensemble des habitudes de fonctionnement d'un système, traces, empreintes construites par le système en *fonctionnant*. La formation peut être considérée comme une organisation, le dispositif en donne sa structure, les régulations son système.

Ainsi le dispositif, outil structuraliste s'il en est, ne peut rendre compte à lui seul de la formation, parce qu'il ne prend pas en considération en même temps comment les personnes singulières existent dans cette structure, dans la situation particulière d'une formation. Schéma structurel des activités de formation, le dispositif reste néanmoins fort utile pour comprendre et communiquer à propos de la formation. L'outil peut provoquer et faciliter la parole auto-évaluative, il ne l'épuise pas.

Dans la formation, l'évaluation ne peut pas se réduire à une organisation, c'est un des niveaux d'organisation au même titre que les autres "dimensions", une des lucarnes ouvertes sur la for-

mation, une des entrées dans, comme le didactique, le pédagogique et l'apprentissage. La formation résulte de l'imbrication de ces "dimensions", c'est le vide laissé par le réglage des dimensions entre elles, selon le projet que l'on a, comme l'obturateur se ferme pour photographier.

L'auto-évaluation de même, parce qu'elle est avant tout un processus humain, ne peut être réduite à l'organisationnel : l'auto-évaluation n'est pas l'auto-formation. Parler de dispositif pour l'auto-évaluation, c'est désigner comment le formateur s'y prend pour que l'auto-évaluation devienne objet d'apprentissage du formé (Genthon 1984), quelles procédures il organise dans le dispositif pour que l'auto-évaluation se concrétise en tâches, en produits, en temps particulier de production de discours sur l'apprentissage. C'est s'en tenir au structural.

D'autant plus que l'organisation n'est qu'un des éléments de la "constellation" de concepts : *Ordre / Désordre / Interactions / Organisation* dans laquelle tous les éléments doivent être conçus en même temps, alors que deux d'entre eux sont contradictoires. La pensée complexe qui permet de *concevoir* l'objet complexe, oblige à employer en synchronie des logiques qui jusque-là s'excluaient : "L'intelligibilité de quelque phénomène que ce soit ne peut éliminer un des éléments" (Morin 1990 b, p.266) ; c'est le défi de la complexité.

L'auto-évaluation nécessite donc bien qu'on abandonne l'idée de la définir comme un "guidage", une opération de laquelle le formateur serait le maître. L'auto-évaluation est déjà là, ce qui ne veut pas dire qu'on ne pourrait pas l'organiser en structures et en systèmes de communication ; au contraire, il n'est pas de projet de communication qui ne se présente comme un texte sur l'auto-évaluation (Genthon 1991 a). Mais les outils ne disent presque rien de l'auto-évaluation elle-même. *S'interroger sur l'auto-évaluation renvoie au fonctionnement du sujet évaluant*. La seule différence, c'est

que ce n'est pas le seul formé. Formateur et formés auto-évaluent au fur et à mesure que se déroule la formation.

## 7.2. L'évaluation comme un complexe

Depuis les Sciences de l'éducation, c'est-à-dire de toute intervention "centrée" sur le développement d'un processus de connaissance, individuel ou collectif, dans une institution ; que ce processus de connaissance soit finalisé par un "savoir à acquérir" ou qu'il se finalise dans l'élaboration d'un savoir non d'abord déterminé, on peut ré-interroger l'idée de *système complexe*.

La modélisation systémique semble utile — voire indispensable — pour développer une intelligence des processus de connaissance. Il ne s'agit pas de la rejeter. Mais certains aspects de la définition des systèmes sont trop réducteurs pour être pertinents à la formation comme sujet de recherche. Si en effet on définit un système comme un ensemble choisi d'éléments en interaction, c'est donc un *tout*, qui peut être un système de systèmes, c'est-à-dire un "système complexe", autour d'une logique d'interrelations ou mieux d'articulation de systèmes.

Les détracteurs de l'idée de système signalent à juste titre, semble-t-il, que le concept de système comme "un tout qui est plus que la somme de ses parties" peut s'appliquer à n'importe quel "tout", et qu'aucun objet, si "élémentaire" soit-il, n'échappe à cette "définition", qui n'en serait donc pas une, n'étant pas discriminante ; or la notion de système ne peut pas concerner *n'importe quoi*. Mais c'est dans l'idée même de *tout*, que résident les limites de cette notion : ce qui n'est pas un système, c'est ce qui ne peut être conçu comme un "tout".

On peut évidemment rappeler ici ce que soulignent les systémiciens, c'est-à-dire que l'hypothèse d'un "tout" est un procédé méthodologique, et non un postulat sur quelque objet "réel" qui se

présenterait effectivement comme une totalité. Il y a confusion entre la globalité et la totalité.

Il y a cependant des situations où ce procédé est une impasse, et participe de ce "systèmeisme abstrait [qui] réduit tous les phénomènes organisés à la notion de système" (Morin 1990a). Car enfin, que travaille-t-on en Sciences de l'éducation, sous le terme de "pratiques éducatives", "pratiques sociales", "processus cognitifs", "situations d'apprentissages", etc..., sinon le *processus de symbolisation* ? Or ce processus, s'il s'inscrit toujours dans des *systèmes* (langues, institutions, formations, savoirs, etc.), ne s'y inscrit jamais que partiellement, et surtout il ne "fait sens" que *parce que* cette inscription est partielle. Promouvoir le processus de sémiologie *im- porte plus que de récolter le sens qui, lui, se fige en savoirs.*

Mais la sémiologie apparaît comme illimitée ; on n'en saurait fixer les frontières, sans risquer d'éliminer quelque champ d'inscription. Tout y est perpétuellement susceptible de proliférer, en métaphore indéfiniment filée, délire, tautologie. D'autre part (et probablement en récursivité) on ne saurait rendre compte de la sémiologie sans en appréhender les manques (Sibony 1991 a) sous quelque forme qu'ils se présentent à l'expérience : le non dit, l'interdit, le tabou, l'ineffable, l'indicible, le secret, l'énigme...

Ainsi, plusieurs des notions qui sont associées dans la définition des systèmes à cette idée centrale de "tout", (finitude - plénitude - vision totale - absence d'interrogation - engrainement de signaux codés) constituent un obstacle épistémologique lorsqu'il s'agit de penser le symbolique, entraînant une réduction des processus à leurs aspects réifiables, systémisables : le structuralisme nous en avait déjà montré les pièges. Le symbolique, c'est justement ce qui n'est pas épuisé par ses attributs.

En particulier, le renvoi symbolique relève d'une *triple incomplétude* :

- Le manque du sujet, c'est-à-dire la disjonction des intentions (figure de l'autre, de l'altérité radicale), c'est l'incomplétude fondatrice de la symbolisation ;

- l'absence de l'objet, qui n'est pas "amalgame" clos d'impressions sensibles, mais "point de fuite" évoqué par ces impressions à "l'intérieur" du processus de symbolisation ;

- l'interrogation comme incomplétude du sens, qui émerge de la disjonction des interprétations.

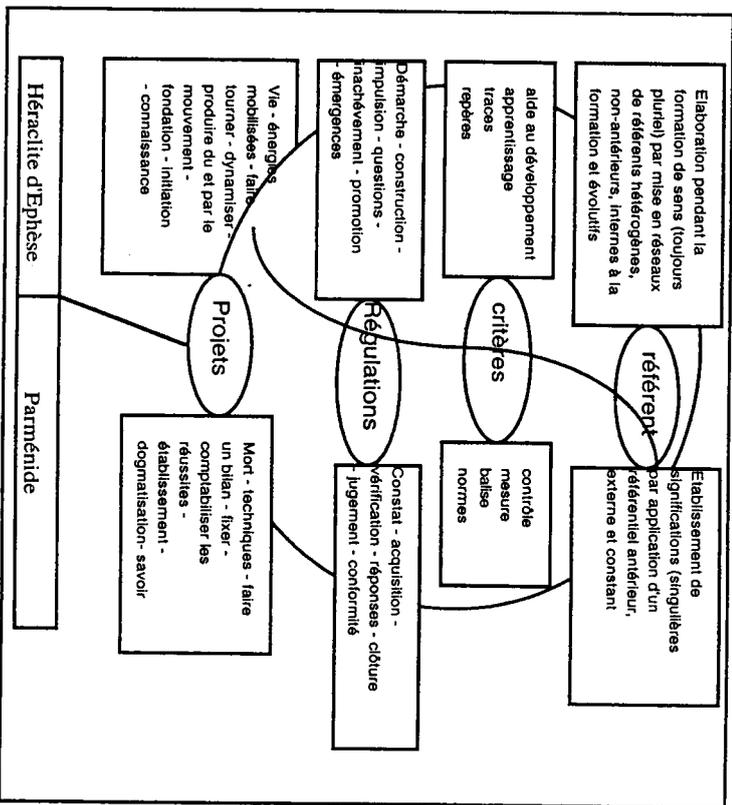
C'est pourquoi l'intelligence des processus de la connaissance en actes nécessite un rapport de "doute interprétant" (Clozel 1994) pour comprendre l'autre. A l'idée de système complexe, il est alors utile de substituer celle d'élaboration d'un complexe.

L'évaluation comme "pratique sociale" peut être conçue comme un complexe. En effet, les deux logiques, formative et bilan (Bonniol) ou construction du sens et contrôle du sens (Ardoino & Berger), posent le problème de leur articulation, si on refuse d'y voir une alternative qui insinuerait que le contrôle, c'est mal, que le formatif, c'est bien. Il s'agit bien plutôt de savoir comment passer de l'une des logiques à l'autre, comment faire tourner ces "forces", comment "greffer" le bilan sur le formatif, comme dit Bonniol (1988 a) ; avec quel outils faire jouer ensemble ces deux attitudes "contradictoires mais complémentaires" (Ardoino & Berger 1989 a), ces deux "fonctions critiques", ces deux logiques.

### 7. 3. L'évaluation comme planète

Dans ce contexte, l'évaluation fonctionne sur l'antagonisme et la complémentarité de ces deux "vouloirs" qu'on peut alors schématiser *provisoirement*, pour s'étayer, par une figure construite à partir du yin et du yang ; une sphère bifide, une planète, emblème de complémentarité, qu'on lira comme deux parties du même objet en rapports de symétrie et d'antagonisme, deux rapports de sens, (et pas seulement de forces), deux logiques. Quatre éléments doubles

permettent alors de concevoir des passages entre les mondes d'Héraclite d'Ephèse et de Parménide (Ardoino & Berger 1986) : les *références*, les *critères*, les *régulations*, les *projets*, en récursivité.



Les critères, par exemple, (qu'il ne faut donc pas confondre avec les normes ou les règles de conduite, sinon on réduirait l'évaluation à des pratiques de bilan ou de contrôle), sont un des *fragments* de discours qui permettent de faire tourner les deux logiques antagonistes et complémentaires y compris dans les formations didactiques dont le but est de faire acquérir un référentiel de contenus.

On comprend dès lors que la seule exhibition de critères externes au sujet, issus des normes du produit fini et dévoilant le référent didactique (permettant de poser l'existence d'outils et d'actions à conduire) ne puisse déterminer ipso facto la réussite. La logique

de la figure ces critères suggèrent va rencontrer (voire même contrarier) la logique d'exécution du réalisateur.

#### 7. 4. Posture de formateur et travail de deuil

Il est un "modèle pratique" (si on peut dire), un ensemble de visées (Ardoino 1985a), une science en acte que le formateur qui aime son travail se donne et qui lui sert dans l'action à orienter ses actions. Ce modèle échappe aujourd'hui à la saisie scientifique de la formation mais il n'échappe pas aux effets pervers de la formation-dénégation. Et ce n'est pas pure perte ! On peut redouter que la formation, si elle doit être conduite telle qu'elle l'est aujourd'hui, par des formateurs qui n'ont pas fait le travail du deuil de leur désir de modeliser l'autre, fasse de ce "savoir-être-formateur" qu'elle tend à détruire, l'objet de formations, ce qui reviendrait à dégrader cette science de la relation éducative en une méthode pédagogique. Il semble plus urgent, simplement, de reconnaître cette science et d'accepter l'idée que sans elle, de laquelle seuls peuvent parler les formateurs, l'éducation, elle, n'existe pas. Qu'on fasse savoir aux enseignants, par exemple, que c'est leur apanage, avant qu'ils l'aient perdu. *Re-valoriser et non pas transformer.*

Dans ce contexte, il y a, dans l'estime (Hamelime 1987), à assumer l'auto-évaluation en reconnaissant qu'elle se déroule à partir de l'acception de l'Autre comme figure de l'Enigme.

## CHAPITRE V

### L'AUTO-EVALUATION,

### FIGURE DE LA CONTRADICTION

Parce qu'il ne suffit à personne de dire ou d'entendre pour que les choses se fassent et parce que la formation n'a pas besoin de dogmes, il est simplement question ici d'amorcer des pistes de travail, qui puissent dessiner la place de l'auto-évaluation dans la formation.

Depuis bientôt trente ans, la recherche en évaluation permet d'assurer que l'évaluation n'est pas la seule mesure des acquis, l'évaluation n'est pas réductible à la vérification d'une transmission de savoirs transposés, l'évaluation n'est pas la pratique de la notation, ni la simple mesure des écarts entre objectif visé et objectif atteint. Autrement dit, l'évaluation n'est pas la logique de contrôle, elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques appelés bilans, tests, épreuves avec des objectifs à atteindre, des notions à intégrer, des comportements à obtenir.

Si l'évaluation n'est plus aujourd'hui pensée comme un simple dispositif linéaire et chronologique (test diagnostique, contrôle intermédiaire dit "formatif" et contrôle sommatif final) entrecoupé de remédiations, rattrapages, réajustements, groupe de besoins, modules de soutien, c'est qu'il existe aussi dans les pratiques d'évaluation, une autre logique trop souvent confondue avec la pédagogie dans le scolaire, de promotion des possibles, d'aide au développement des potentiels : une relation humaine, dans laquelle les sujets se construisent. L'évaluation alors est une lecture de la situation de formation ou d'enseignement, en continue et, comme toute

lecture, elle dépend *du modèle* dans lequel sont conçus les phénomènes, du système de pensée privilégié.

Si l'évaluation est modélisée comme un complexe travaillé par deux forces antagonistes et complémentaires, prises dans un rapport récuratif, pour la concevoir, on ne peut pas se satisfaire d'une pensée dichotomique, manichéenne. Dans la pensée complexe, devant une alternative, au lieu de choisir l'une ou l'autre des voies et de rejeter l'autre ou d'en déduire un troisième terme qui permettrait d'échapper au conflit par la transcendence, vers une mystique, on a diverses possibilités :

- assumer la nécessité des deux forces opposées, car elles s'influencent l'une l'autre : penser en boucles, en dialogue-récurativité et hologramme (Morin 1981/1992) ;

- recevoir, par le travail de la langue, les contradictions, dans une pensée dialectique moderne qui, par le travail de la durée, débouche non pas sur la synthèse des deux termes de départ mais sur une autre contradiction, en spirale (Ardoino 1993),

- se livrer à une interprétation rigoureuse des données de la situation, dans un modèle herméneutique (Ricoeur), travailler à rendre intelligible une sémiose infinie en se référant à la tradition, à la culture...

- utiliser une posture de l'entre-deux, dans la quête du tiers *cherché*, par l'élaboration d'un concept articulatoire, virtuel, comme celui de régulation ou de critère, simulacre d'une pragmatique, qui s'actualisera dans la *praxis* : "jouer l'entre-deux" et non pas "se tenir dans l'entre-deux". C'est à cette dernière possibilité qu'on se référera ici, sans présager d'une hiérarchie.

Si les deux logiques de contrôle du sens et de recherche du sens ne sont pas une alternative, *le formateur a pour fonction d'assumer le passage d'une logique* (d'une région, d'un temps : d'un monde, d'un univers, d'une posture) *à l'autre*, continuellement, au cours de la

formation. C'est ce passage qui assure la dynamique de la formation (Bonniol 1997).

L'évaluateur n'a pas pour seule mission de favoriser les acquisitions, sauf à le confondre avec une caricature de l'enseignant, il est là aussi pour aider celui qui acquiert des savoirs, ou qui développe ses potentialités, à se questionner sur le sens de ces acquis, à les mettre en perspective avec son projet. *L'auto-évaluation n'est pas qu'un auto-contrôle, c'est aussi un auto-questionnement.*

L'auto-évaluation est un processus constitutif de l'humain, ce n'est pas seulement un ensemble de procédures qui se transmettent dans le cadre d'une didactique. Apprendre à auto-évaluer les produits qu'on réalise n'est pas la totalité de l'auto-évaluation : il s'agit alors seulement (mais on conçoit que ce n'est pas rien) de vérifier la conformité des opérations conduites par rapport à un référentiel donné ou en construction : ce qui est appris, ce sont des procédures de gestion de la tâche pour aboutir au bon produit ; les critères procéduraux focalisent l'attention.

Mais, ce faisant, est activé un processus : l'auto-contrôle, ce désir de conformité nécessaire à la constitution de l'individu, ce jeu entre individualisation et socialisation : structurant le sujet, nécessaire processus pour l'autonomisation.

Et puis, tout le reste du temps, voire en même temps, s'active le processus d'auto-questionnement : bouillonnement du sujet au monde, élaboration, fondation de sens, d'entrevues sur soi au monde, de fulgurances ou de doutes, d'avancées, de remises en question, mises en perspectives, arimages provisoires, temporaires, à peine posés déjà perdus.

L'auto-questionnement n'est pas pensable en soi, pas davantage que l'auto-contrôle. Seuls les cognitivistes isolent l'auto-contrôle, comme le tout de l'auto-évaluation. L'évaluation formatrice quant à elle, a confondu auto-évaluation et auto-contrôle. Aujourd'hui, on sait que Contrôle et Evaluation vont de pair, vont l'amble. L'auto-

questionnement n'a d'intérêt que par rapport à, que dans ses liens avec l'auto-contrôle. Et ce sont des liens de tension.

### 1. L'auto-évaluation s'éduque

L'auto-évaluation est pensée ici comme *travail du formé* dans des situations dites "de médiation", situations où l'objet du travail est la parole par l'investissement dans les signes. Le travail sur les procédures favorise la revendication, le développement et la prise en considération des processus. Le processuel, selon la définition que J-J Bonniol a apporté, n'est pas un simple retour à un quelconque "relationnel" confondu la plupart du temps avec le maternage, la convivialité et la satisfaction du client. La dimension des processus humains n'est pas à côté de la didactique, à côté de l'évaluation mais dans le dispositif de formation. Pour le formateur ce n'est pas une autre dimension à laquelle on devrait le former de manière spécifique, qu'il lui faudrait instrumenter. C'est la prise en compte de l'altérité, de l'Autre changeant, la reconnaissance des situations de vie. On oublie simplement de dire que ces processus sont présents aussi dans les faits d'éducation : les futurs enseignants, par exemple, ne savent pas clairement qu'il devront les assumer, avoir des stratégies d'accueil qui permettront de ne pas les bloquer d'une façon ou d'une autre.

Avoir de la considération pour la personne scolaire de l'élève, par exemple, permet d'éviter les dérives de la logique techniciste que la recherche des procédures entraîne. L'auto-contrôle est à distinguer de l'auto-évaluation. *L'auto-contrôle s'occupe en priorité des procédures*, en accointances avec le monde du contrôle, du bilan, de la mesure, de la vérification des acquis.

L'auto-évaluation est alors à conceptualiser non pas comme l'acquisition de mécanismes de conformité, mais comme *la possibilité de répondre en conformité quand c'est nécessaire*, parce qu'on sait que cette conformité n'est qu'une norme contractuelle, qu'elle n'est pas

vraie : un jeu social. "Disons que l'énigme du monde nous amène à introduire l'idée de jeu. Dans la philosophie de Axelos, l'irréductible ontologie de l'être, c'est le jeu, un jeu étrange qui produit ses propres joueurs (voir Caillois, Bateson). Il faut réintroduire cette notion, la repenser" (Morin 1990 b, p.248).

*D'autant plus que l'auto-évaluation, c'est tout le reste du temps, la possibilité de chercher du sens, d'apprendre le monde, de prêter du sens à ce qui est vécu dans la formation, de "voir dans le vide", comme le dit Kennet White (1987, p.12) : "le plaisir de pérégriner finit par l'apporter sur le désir de savoir (d'augmenter et de renouveler le champ du savoir) et au bout du voyage, il est beaucoup moins question de savoir que de voir dans le vide." C'est la mise en situation de l'auto-questionnement.*

L'auto-régulation que l'auto-évaluation met en jeu n'est pas réductible à un schème d'actions ipso facto disponible qui ne dépendrait que d'une maturation ou de l'intégration du savoir, mais elle demande, comme toutes les composantes de l'auto-évaluation, une mise en situation d'apprentissage. A ce titre, l'auto-régulation, relève au moins autant du social que du psychologique : le processus Auto s'éduque. Il n'est pas possible en formation, pas plus que dans l'enseignement, de, simplement — par magie —, convoquer l'auto-évaluation du formé. La signification du travail sur les critères se situe ici. Ce travail dépend de la modélisation des situations que font les acteurs : la survalorisation de la logique des savoirs, l'obsession du contrôle de l'autre et des situations, la résolution de problèmes résultat de la confusion entre apprendre et acquérir, la prise de décision rationnelle par objectifs, sont aujourd'hui autant de freins à la mise en actes de situations d'auto-évaluation dans toutes leurs contradictions.

En somme, l'évaluation formative, l'évaluation qui se veut "au service" du formé (pensée dans le modèle cybernétique : Allal 1979), souffre encore de la confusion majeure entre "l'interaction

pédagogique" partout prônée et l'intervention du formateur. Sous couvert de former les enseignants à la première, on ne les forme qu'à agir sur l'élève, comme si l'élève n'était que pâte molle. Le complexe de Pygmalion a la vie dure. L'élève, le formé n'est pas encore un existant. Au mieux on se centre sur lui (on le vise comme un lapin ou on le suit à la trace, dans une battue) au lieu de faire avec lui. *On oublie sans cesse et sans le vouloir, que le formé existe avant que d'être formé et qu'il porte en lui ce qui le formera.* On n'en finit pas de poser des réponses, au lieu de faire qu'il y ait des questions. "Je dirai d'abord que la complexité pour moi, c'est le défi, ce n'est pas la réponse." (Morin 1990 c). La pensée complexe est une méthode (une gymnastique de l'esprit) pour concevoir le sujet au monde, elle suppose de faire de la plasticité du sujet une valeur.

Les instruments, dans ce contexte, risquent sans cesse d'être rigidifiés en Table des Lois permettant tous les contrôles de la conformité des produits, des procédures, voire des producteurs ! Viser l'autonomie de l'élève, par exemple, vouloir que les outils soient des outils d'auto-guidage, d'auto-réglage, de mises aux points successifs, objets évolutifs, régulables, ne met pas à l'abri du risque d'induction de situations de mise en calibrage.

Exalté par la rationalisation des procédures des tâches pour que le formé s'auto-contrôle, on risque toujours de mettre en chantier la route solide, droite, obligatoire devant conduire à la réussite ; ce qui aboutit au résultat inverse, à un assujettissement aux normes, par dérive de logique.

Décidément, former, ce n'est pas montrer la route, ni le cap, ni le nord : ce n'est pas d'abord l'établissement du référentiel pour le contrôle mais la mise en circulation à des régimes différents, d'actes de *communication*, dans une relation humaine, dans le travail du sens.

## 2. L'écart comme réseau de sens

L'expérience du différentiel comme outil dans un dispositif d'auto-évaluation (Vial 1996) a corroboré l'intuition déjà ancienne d'un risque, inhérent à l'instrumentation de l'auto-évaluation, même à une instrumentation souple, qui veut accompagner le "formé" dans son propre trajet. Le risque réside dans la façon dont formateur et formés inscrivent le critère dans la pratique du formé. Sans le savoir, on peut favoriser chez le formé la mise en balises des critères, les règles consensuelles se transforment alors en normes absolues et le formé, mis en demeure d'appliquer les critères dans la fabrication des produits, *se met sous contrôle*, dans une situation de bilan. C'est pourquoi, si on veut éviter que l'auto-évaluation ne se réduise à l'obligation d'un auto-contrôle continu, il est nécessaire de veiller à donner non seulement à l'erreur un statut de manquement logique et constructif parce qu'on la fera suivre d'une recherche de remédiations, en opposition à la faute qu'on n'a qu'à expier, "Nécessaire erreur, maîtresse écolière, chancelante compagne essentielle, nous l'aimons, car elle est le seul moyen que nous ayons sur cette terre de sentir que la vérité, qui est toujours un peu plus loin, existe, un peu plus loin. [...] Erreur n'est pas mensonge : c'est approximation. Signe que nous sommes sur le chemin" (Cixous 1991).

Mais il est encore plus nécessaire de donner d'abord à l'erreur un simple statut d'*écart*, ce qui provoquera le dialogue, la négociation et fondera, si c'est nécessaire, l'adhésion du formé à des apprentissages eux-mêmes présentés non pas comme des remèdes miracles, mais comme des expérimentations, des hypothèses à tester. Si on décreète que toute différence aux critères est une erreur, on s'empêche d'installer les prémisses de la responsabilisation.

Accepter que la différence soit l'occasion de compréhension est la protection majeure contre la dérive vers le contrôle systématique

de la conformité, parce que cela va influencer tout le procès de la formation dont le dispositif est le compte-rendu. Mais, de plus, un responsable de formation qui se met à "douter" du statut de l'élève et commence à établir le statut de l'écart, est un formateur qui peut introduire des régulations dans l'ensemble des sept objets régulables : le procès - les produits - les procédures - le programme - le projet - les processus - la parole. Le formateur qui accepte les conflits et les négociations qui surviendront, dans une régulation de conformité (une régularisation) et dans une régulation de réorientation du projet, change ses propres façons de prendre la formation. Ses processus s'ouvrent sur la dynamique des *interrelations* entre lui et les "formés". Il peut alors et travailler ses processus de formateur et permettre aux autres de travailler sur leurs processus. L'acceptation et la valorisation du conflit (qu'on ne confondra pas avec le combat) semblent les points de départ depuis la formation à l'intégration des savoirs vers la formation à la promotion des possibles de l'Autre.

### 3. Faire avec les contradictions

L'antagonisme entre les deux logiques que Ardoino et Berger d'une part et Bonniol de l'autre ont mis à jour, n'est pas une Théo-ria, une explication de l'essence de l'acte évaluatif, mais le résultat d'une analyse critique sur les données sociales, le bilan d'un état d'incompétences de l'évaluateur qui, parce qu'il n'est pas alerté sur les logiques de l'évaluation ne peut que les mélanger, emporté dans sa pratique par la dérive de logique.

Mais on ne peut pas faire grief à ceux qui se risquent à conceptualiser les pratiques de tenir un discours dichotomique, c'est un instrument. Quand on veut, par exemple, former des évaluateurs, dans un discours de formation et non pas de communication de recherches, on va avoir recours à des outils pour faire prendre

conscience. Et un de ces outils incontournable, parce qu'efficace, est la mise à jour d'oppositions, d'antagonismes.

La dichotomie visuellement organisée fait comprendre (Peyron-Bonjian 1994). On va alors opposer, pour comprendre, les deux paradigmes, les deux fonctions, les deux logiques de l'évaluation. On va opposer le formatif au bilan (Bonniol 1988, c). Le contrôle à l'interprétation (Ardoino & Berger, 1986), la *praxis* à la *poïesis* (Imbert 1990), le projet-visées au projet-programme (Ardoino 1986), le pouvoir à l'autorité (Ardoino 1970).

Sur une figure plane, on peut faire un tableau en deux colonnes symétriques où les termes s'opposent l'un à l'autre. C'est un procédé heuristique : le tableau appelle à décliner des contraires, il permet de trouver des étiquettes auxquelles on n'aurait pas pensé. On tient un terme, on cherche son symétrique : le schéma appelle la dualité. *Il risque alors de conforter dans la dualité.* Pourtant, il remplit une fonction : distinguer, se repérer, avoir clairement à l'esprit pour éviter de confondre et de substituer les termes contraires. C'est, dira-t-on, "didactique".

C'est un discours de formation mais le travail commence lorsqu'on a distingué les choses, pour arriver à concevoir la contradiction comme *un lien*. Il ne suffit pas d'avoir ce tableau pour pouvoir se repérer. En effet, le but n'est pas de faire un choix pour l'une ou l'autre des colonnes. Sinon, on se sentirait obligé d'accrocher des valeurs : un plus sur l'une des colonnes, un moins sur l'autre.

Cette figuration en deux réseaux sémantiques opposés devient alors un élément de la formation à l'évaluation. Il ne s'agit pas de maîtriser les deux logiques au sens où on en jouerait à loisir, à son gré ou bien au sens où on arriverait à sortir de la contradiction, à la dépasser vers un méta-auteurs harmonieux, un équilibre sans conflit. *Il n'y a pas d'éclaircie* mais on peut essayer de former l'évaluateur à se repérer dans les statuts de la contradiction pour qu'il puisse l'assumer.

Si il n'est pas dans la contradiction de résolution, et surtout pas dans un méta-niveau relevant de la mystique — au contraire du paradoxe —, il reste à faire avec, à ne plus en souffrir. La durée seule fait ce travail dialectique. Un jour vient où cette contradiction n'est plus un obstacle, comme si on s'y habituait. Une autre la remplace. On n'éradique pas la mort, on ne dissout pas le scandale fondamental qu'elle représente, on ne dépasse pas la contradiction, on l'accepte, on s'en détache.

C'est pour marquer le caractère non essentiel, pour faire comprendre qu'il ne s'agit pas de *substances*, mais de "deux univers de références hétérogènes" (Ricoeur 1998, p.25), que les deux logiques de l'évaluation sont présentées à la fois dans leurs caractéristiques, en donnant leurs attributs et à la fois leur caricature. Il s'agit de faire que le formé n'adhère ni à l'une, ni à l'autre. Le mot adhérent étant toujours inquiétant : y être collé n'est pas le but, bien au contraire.

Ainsi, la logique de contrôle devient *le presque rien* : un monde d'objets manipulables, figés, qu'on peut sélectionner, trier, mouler presque à volonté, un monde où le sens se fait passer pour déjà-là, réduit, desséché en calculs, où régneraient les procédures. En face, *le n'importe quoi* de la prolifération des significations, de l'évocation poétique, de la dissolution dans l'incommunicable avec le ressenti, le vécu comme leitmotiv, un monde où régneraient les processus. Les deux logiques ainsi données ne permettent plus d'opter pour le pathos du formatif contre le dramatique du contrôle.

Le sujet évaluant est alors placé dans un monde double où s'affrontent les deux logiques :

- du côté du bilan, du contrôle, du presque rien, le rapport de forces se conduit au nom de la maîtrise des situations, des autres et de soi : dans *l'illusion de la maîtrise*

- et du côté de la logique dite formative, du n'importe quoi, la séduction se conduit au nom du pathos, de la naïveté gentille, les

bons sentiments, le relationnel et la convivialité : dans le *désir fusionnel*.

Le terme de "logique formative" trahit un embarras parce que cette lexie, cette expression toute faite, posée comme valeur absolue, rédemptrice, désigne un mode pédagogique dans la doxa scolaire et non pas une logique. C'est une des raisons qui font qu'il sera parlé de *logique de contrôle (ou de situation de bilan) et "du reste"*, pour marquer que si le contrôle se veut dans la rationalité, l'outillage, la transparence et s'explique ; le reste est dans le flou, le mal discernable, l'opaque qui, lui, s'*élucide* (Ardoïno 1993).

L'évaluation est orientée vers un univers du *trompe l'œil* (le Contrôle) d'une part, et d'autre part, dans le Reste, vers un univers d'*appeaux* car autant on peut dire ce qu'est le contrôle, autant le reste ne s'obtient qu'en cherchant à nommer son contraire. "Quand convaincre, c'est vaincre [...] la logique du prédateur, c'est le tiers exclu, tandis que la logique de la séduction, c'est socialement celle du tiers inclus" (Meyer 1993, p.126) : les deux peuvent être péjoratives car ce Reste attire autant que le contrôle peut repousser. On retrouve dans l'évaluation la dialectique, le jeu de sens entre le *profane et le sacré* (Eliade 1965) : le sacré comme attirance et répulsion. Mais avec cette particularité que les deux logiques de l'évaluation peuvent être vécues tantôt pour les uns comme du profane ou tantôt pour les autres comme du sacré. Le rapport aux logiques n'est jamais univoque et fixe.

Dans un contexte de formation, les formalisations évolutives deviennent des *références* du sujet évaluant, elles dépendent de modèles (soient spatiaux et mécaniques, soient spatio-temporels), la méthode proposée étant de *choisir sans cesse, sans rien renier*.

Alors la formation devient élaboration conceptuelle de la complémentarité des termes dans la relation de contradiction, chez le sujet qui se veut évaluateur. Une complémentarité qui conservera les antagonismes et leur hétérogénéité. Le concept d'auto-

évaluation ainsi conceptualisé a pour but d'enclencher, chez le sujet, une heuristique, afin qu'il puisse chercher à articuler les contraires, dans la *praxis*.

#### 4. Le statut de l'entre-deux : posture d'articulation

Articuler renvoie à la biologie par l'appel à l'image des deux os s'enclenchant, reliés par des ligaments, donc à deux éléments distincts reliés par un écart d'une autre nature. Comme le dit Ferrasse (1994) : "la coprésence d'éléments relevant de l'analyse rationnelle et d'éléments issus de l'analyse symbolique obéit au principe de dégradation dès qu'une collusion intervient" (p.147), "il n'est pas question de les associer dans une quelconque complémentarité" (p.146), c'est-à-dire dans une complémentarité quelconque, ordinaire, une complémentarité qui viserait à nier la contradiction dans un ensemble rendu homogène, alors "il faudrait promouvoir un mode de lecture bistructurel" (Ferrasse, p.146). Mais si "La tâche scientifique consiste à créer et à maintenir l'écart de façon que la contradiction puisse se mouvoir, c'est-à-dire se réaliser et se résoudre à la fois" (p.147), que signifient "écart", "résoudre" et "à la fois" ?

Comme le dit Ardoino, la notion de *posture* implique l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée. A la différence de la *pose* que le modèle du peintre, par exemple, peut tenir et reprendre pratiquement à l'identique, la posture ne renvoie pas à une figure précise, qu'on peut dessiner hors le temps. La posture n'est pas une position choisie et qu'on voudrait conserver, c'est bien davantage une façon d'être, une *attitude* c'est-à-dire une façon d'aborder la chose, dans tel ou tel état d'esprit et qui va donner lieu à une série de variations, de *figures* possibles. La posture remplace la notion d'état dans l'essentialisme, de fonction dans le fonctionnalisme. La *posture* renvoie au projet, la *pose* à

une mécanique de la duplication, la *position* à un choix cru irrémédiable, dans la résolution de problèmes et la computation.

Il s'agit bien, pour le formateur et le chercheur, de ce refus de l'alternative, du choix dont on se ferait croire qu'il est le meilleur, ainsi que du refus de la position externe surplombante dite "méta" car ce serait laisser entendre qu'existe ailleurs un système de contrôle, 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).

Parler de *posture* implique le plus souvent de distinguer telle posture d'une autre qui lui ressemble, quitte à ajouter *in fine* que la même personne peut jouer de plusieurs de ces figures. L'ambition ici est de partir de *figures* opposées, le vérificateur et le facilitateur, prises dans des logiques contradictoires : le bilan et le formatif (Bonniol 1988), la vérification et l'interprétation (Ardoino et Berger 1986 et 1989).

Le travail consiste à distinguer certes, mais aussi à relier, à enclencher, enchaîner, conjuguer et articuler. Non pas de se préparer des scénarios, des protocoles de procédures algorithmiques, logiques mais de rendre possible des séquences de ces variations à partir d'une contradiction — et de se demander comment et pourquoi y former l'autre.

La contradiction n'est ni en face du sujet (il y est aussi impliqué), ni objective (elle ne lui est pas seulement externe, préexistante), ni seulement dans le sujet (puisque elle est aussi "en langue" comme disent les linguistes, dans le social, chez les sujets non-formés). Le sujet dont on parle ici n'est pas une intériorité classique, un intra qui se confondrait avec l'individu ou avec un être isolé, ou avec le sujet moyen et normatif de la psychologie. La contradiction étant pour chaque sujet une expérience toujours à recommencer, si le projet de l'évaluateur est d'assumer la contra-

dictio / articulation des termes antagonistes devient pour lui un pari et suppose une posture : la "posture des postures" pourrait-on dire si ce genre de jeux de mots ne commencerait à lasser...

"L'entre-deux" dont on parle ici, par rapport aux logiques de l'évaluation, n'est pas ici réductible à "un espace, un écart entre eux, espace que la relation occupé(trait) quand elle est (serait) communication" (Lerbet-Serini 1992). L'entre-deux qu'on peut ici appeler ne sera pas comme pour Sibony (1991 b, p.11) : "l'espace de l'entre-deux où elle (la différence) se déploie, et où l'un passe par l'autre, doit en passer par l'autre pour être lui-même et repasse par lui-même pour être autre que lui-même, c'est-à-dire pour désirer", car ce n'est pas une différence entre deux sujets dont nous parlons ici mais d'une contradiction entre des repères pour l'action. Cette conception de l'entre-deux n'est pas acceptable ici, nous ne sommes pas entre deux sujets seulement mais avant tout par le sujet évaluateur. En revanche, quand Sibony généralise et dit : "l'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes [...] et que chacune des deux entités à toujours partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de no man's land entre les deux" [...] oui, cela parle une posture du sujet qui conceptualise ces entités contraires.

L'entre-deux est un terme utilisable pour désigner ce vécu, cette conceptualisation-élaboration-compréhension des contraires de la praxis, par un sujet lié à d'autres sujets. Vécu ne sera pas réduit à l'intuition, au ressenti et à l'émotion, ce vécu est aussi l'expérience de la conceptualisation, de l'auto-contrôle, et du détachement, dans la rigueur. "On actualise ou on effectue l'événement chaque fois qu'on l'engage, bon gré mal gré, dans un état des choses, mais on le contre-effectue chaque fois qu'on l'abstrait des états des choses pour en dégager le concept" (Deleuze et Gattari 1991, p.150) : l'entre-deux est ce double mouvement du virtuel à l'actuel, de la conceptualisation comme expérience du sujet, dans le va et vient du phénomène à l'événement..

*L'entre-deux comme travail de la posture* désigne le travail du sujet plié, travail du pli, du plié et de la différence : "la différenciation ne renvoie pas à un indifférencié préalable, mais à une Différence qui ne cesse de se déplier et replier de chacun des deux côtés, et qui ne déplie l'un qu'en repliant l'autre, dans une coextensivité du dévoilement et du voilement de l'Être, de la présence et du retrait de l'Êtant. La "duplicité" du pli se reproduit nécessairement des deux côtés qu'il distingue, mais qu'il rapporte l'un à l'autre en les distinguant : scission dont chaque terme relance l'autre, tension dont chaque pli est tendu dans l'autre" (Deleuze & Gattari 1988, p.42).

Le pari sur l'auto-évaluation est de jouer l'entre-deux et non pas de se tenir dans l'espace qui existerait entre les deux puisqu'on a vu que toutes les schématisations ne sont faites que pour que le sujet en formation puisse approcher, apprivoiser l'idée même de contradiction. Si le sujet a besoin de poser "un espace entre des pôles", un "intervalle continu entre deux bornes mais qui exclut ces bornes réputées inaccessibles" alors, qu'il puisse s'en détacher : qu'il en fasse "des témoins et des limites dont il ne saurait ni se départir, ni se préoccuper" (Lerbet 1988, p.199).

Remettre en question, laisser se faire les régulations, s'installer dans le soupçon y compris de ce qu'on vient de dire. Le soupçon (Ricoeur 1965) n'est pas le doute, la pratique du doute comme pratique du dévoilement du sens qui serait là mais caché implique une tendance à l'ostracisme, lequel en retour produit de la polémique. On fait trop souvent la liaison entre cartésianisme, doute et crière (confondu alors avec des normes pour un jugement) dans ce qu'on désigne par "la pensée disjonctive".

"Le soupçon est tout autre chose que le doute. Il fait l'hypothèse radicale de ce que ni l'intelligence, ni ce à quoi elle s'applique ne sont univoques et que la fonction de clarification et de mise en lumière qu'on prête à celle-ci, reste inséparable de ce que

d'aucuns appelleraient alors une capacité de perversion, apte à *sécréter la confusion*, le masque" écrit Ardoino (1977, p.49) à propos de ce qu'il appelle la clinique et pour "la plupart des comportements sociaux".

Parce qu'il y a opacité, le sens s'éprouve aussi sous la forme de l'embrouillamini dans *l'image du noeud*. On pense au noeud gordien qu'il faudrait savoir débrouiller ou couper. "En tant que soupçon, l'interprétation est intelligence du double sens, de l'équivocité considérés comme matière première [...] l'opacité est considérée comme une caractéristique normale de tout "donné" et non comme le fruit de l'erreur et de l'ignorance" (Ardoino 1977).

L'intelligence de la Métis inclinerait vers le savoir défaire, c'est encore un habit du stratège. Il y a peut-être encore mieux à faire de l'embrouillé : ne pas buter dessus, comme quand on tricote, mais s'en servir comme l'oiseau utilise des *fragments* pour faire son nid, s'en servir pour avancer, pour se construire. La clarification est souvent une impasse, une anesthésie. En revanche, il s'agit bien d'assumer "cette réserve de sens, ce surplus de sens de l'expérience vive, qui rend possible l'attitude objectivante et explicative" (Ricoeur 1986, p.62), "le surcroît de sens qui, dans mon expérience désigne la place en creux d'autrui" (p.71) car "l'autre est inclus, non dans mon existence en tant que donnée, mais en tant que celle-ci comporte un "horizon ouvert et infini" (132, 85 Husserl, Cinquième Méditation), un potentiel de sens que je ne domine pas du regard" (p.72). C'est parce que le sujet n'est pas isolé, que le sens ne se maîtrise pas. Ce que les systémiciens appellent "interrelations" se joue là.

C'est dire que toute formalisation parce qu'elle privilégie la spatialisaton n'est qu'une approximation explicative qui tente de se faire passer pour du vrai, si on n'accepte pas que ce soit *un comme si*, une histoire qu'on se raconte. C'est-à-dire que l'essentiel n'est pas dans l'histoire mais dans *l'écoute de cette histoire par une*

*personne qui, à partir d'elle, s'inventera le monde pour mieux accepter d'avoir à y passer*. L'interprétation trouve là son statut : elle n'est ni dans le sujet qui fantasmerait à partir du texte, ni dans le texte seul. Le texte, comme référence nécessaire à la compréhension, n'est pas réductible à l'évocation que le lecteur s'en fait, aux résolutions qu'il lui procure, il y faut passer par de l'explication (Ricoeur). Inversement, c'est en essayant de "faire comprendre" c'est-à-dire d'expliquer ce que je crois avoir compris, que je finis par comprendre. "L'ordre logique est précédé par un dire qui est solidaire d'un *se trouver* et d'un *comprendre*" (Ricoeur 1986, p.60). Le faire comprendre, visée du formateur, est un noeud de l'explicatif.

Les noeuds du sens, double sens et surplus de sens, inclinent à se construire des nids, autour de centrations exclusives, entre des bornes posées, avec des termes jalonnant le territoire rendu clos mais rassurant alors qu'il n'est que *continuer*. Retourner aux us et coutumes sans illusion, ou accepter de jouer avec les illusions, c'est opter pour *des limites* hors desquelles plus rien ne resterait de dicible : parler ou produire de la connaissance, communiquer une conceptualisation, c'est risquer d'une part le dessèchement du dogmatisme d'un vraisemblable érigé en authentique et d'autre part, risquer la dissolution dans l'incompréhensible, le confus, le suggéré d'un évanescant métaphysique. Ces deux *risques* sont au coeur de la formation et le dire n'est pas "faire de la philosophie" mais bien prendre comme objet de la réflexion la *praxis*.

Les deux logiques de l'évaluation sont bien des *risques* : sans elles, l'évaluation ne serait que parcours insipides parce que déjà là, déjà tracés, des voyages organisés, des trajets sur autoroute. L'opposition, le conflit dynamique voire la répulsion d'une logique sur l'autre, c'est bien la dynamique de l'évaluation. Faire avec les noeuds du sens, c'est aussi se confronter avec la modélisa-

tion, ... journalisation, la spatialisation, en passant par là, sans y rester rivé, ravi du schéma qu'on vient d'en faire.

### 5. Des pratiques de questionnement

Le sens des outils d'auto-évaluation, ne tient pas à leur nature mais à la qualité du dispositif vécu. Dans ce dispositif, l'évaluation dite formative et l'auto-questionnement qui s'y rapporte jouent des fonctions que l'évaluation-bilan et l'auto-contrôle ne peuvent remplacer. Il ne faudrait pas en conclure que l'auto-questionnement ne comporte aucune procédure visible et ne travaille que sur de vagues processus humains, sur l'insupportable flou de l'intuition.

Il est des procédures au service de la promotion des processus — dont le courant de l'évaluation de la qualité en entreprise paraît ou pourrait être une mise en oeuvre si elle ne s'abîmat pas dans un simple contrôle de normes de sécurité — qui relèvent davantage d'*attitudes*, d'un état d'esprit.

Dans la pratique de l'enseignement, l'évaluation se donne aujourd'hui comme la *liéramplification* (et non pas comme simple recueil ou analyse) d'indicateurs pris dans l'ensemble de la relation éducative pour que l'élève et l'enseignant les traitent, (en gèrent les procédures et en travaillent les processus) en prenant des décisions *provisaires* qui installent et font fonctionner des situations (d'apprentissage ou de formation) ayant pour but *avoué* d'aider l'élève à réussir, c'est-à-dire à la fois *s'illustrer dans la discipline et à s'éduquer dans l'École*.

Dans d'autres situations de formation moins surdéterminées par la pédagogie de maîtrise et de la réussite, dans d'autres institutions affichant la mission d'apprentissage (en formation initiale et continue des adultes, si la formation n'est pas réduite à un outillage pour un métier), l'évaluation participe du développement de la *fonction critique* permettant au stagiaire, au formé de *construire (concevoir, élaborer et réguler) son projet de réussite sociale*.

Enfin dans d'autres situations de formation professionnelles, comme celle du cadre responsable d'un service ou tout autre rôle d'encadrement d'un personnel, l'évaluation se donne ouvertement cette fois, comme l'*articulation*, dans le *changement, des logiques contrastées du contrôle et du Reste*. L'*évaluation comme un complexe, est le passage, le va et vient entre le bilan sur l'appris et la promotion des possibles*.

L'évaluation se doit donc d'assumer la maturation des personnes, en opposition à l'idéologie de la rentabilité et de la mesure, au sein de l'évaluation. Plus ou moins confondue avec la pratique sociale sur laquelle elle est greffée (enseignement, apprentissage, transformation, modification des acteurs ou participation au processus de changement), l'évaluation est donc, bien avant d'être des techniques, un *état d'esprit* de ceux qui la mettent en pratique. Du point de vue du formateur (de l'enseignant, du cadre, du formateur d'adultes), le Reste se donne comme volonté d'établir une relation d'accompagnement qu'on ne confondra pas avec une relation d'aide, toujours thérapeutique. Cette volonté est de favoriser la *fondation d'une dynamique sans cesse à promouvoir* parce que sans cesse menacée par l'esprit de contrôle de l'évaluation-bilan.

C'est dire que l'évaluation qui veut aussi remplir des fonctions dites "formatives" n'est jamais une donnée, un calme plat : elle est avant tout projet, tension, ruses de sens et rapports de forces. Elle est prise dans un rapport dialogique avec son contraire : l'évaluation qui se veut mesure. Elle est en récursivité avec le bilan, (l'arrêt provoquant de la dynamique, qui provoque de l'arrêt). L'évaluation accompagnement de l'autre sur son propre chemin est aussi un hologramme de l'ensemble de la situation de formation : à la fois plus et moins que ce tout dont elle est une partie, elle comporte toutes les contraintes de la formation.

L'évaluation comme un complexe dans l'acte formatif, où "l'évaluant" (toute personne qui évalue) a double visage comme

Janus, et externe et interne (évaluateur / évalué). L'évaluation complexe appelle, pour être conceptualisée, la mise en abyme. La parole y est palimpseste. L'évaluation relève d'une esthétique baroque qui n'est pas seulement le contraire du classique. La tentative est forte de s'en remettre alors au senti, à l'intuition et d'arrêter tout effort d'instrumentation et même de compréhension parce qu'il devrait obligatoirement entraîner vers les abysses du contrôle et du normatif.

Or, s'en remettre à l'une des deux logiques liée à l'un des deux paradigmes de la pensée (le mécanisme classificateur ou l'holistique poétique) c'est justement entrer dans la dérive qui fera dégénérer la boucle qui les lie, et sous le poids social tel qu'aujourd'hui il se donne à voir, c'est faire le jeu du contrôle le plus sournois.

C'est pourquoi il semble impossible d'en rester à une improvisation pure et simple de l'évaluation dans le Reste, et bien qu'il ne s'agisse pas de tenter l'impossible définition de cette logique l'évaluation, il semble utile de proposer des repères qui puissent permettre à l'enseignant, par exemple, au formateur en général, de tenir le défi des phénomènes de l'évaluation dans la formation.

Ces repères veulent aider les partenaires de l'évaluation à vivre la formation, l'encadrement ou l'éducation sans les réduire à l'inculcation de savoirs, à l'exécution d'ordres mais en développant une attitude devant l'autre qui favorise non seulement les acquisitions mais aussi la maturation, le développement de la parole de la personne professionnelle (ou scolaire, s'il s'agit d'élèves). On parlera davantage de situation que de dispositif, d'attitude que de procédures.

Une classe, un stage, un service est en évaluation dans le Reste quand l'enseignant, le formateur d'adultes, le cadre, adopte les attitudes suivantes, parce qu'il est responsable du fonctionnement. Parallèlement, l'élève, le stagiaire et le professionnel fera de même sur son propre fonctionnement : l'auto-évaluation n'a ici que le

sens d'une évaluation qu'on s'applique. Elle est une intégration du pacte social, du projet dans lequel évaluateur et évalués se trouvent. L'évalué ici *gouverne son projet professionnel* par l'auto-évaluation, c'est en ce sens qu'il est aussi évaluateur. Travail sur soi, travail pour l'autre, travail de formation.

Observer, recueillir rapidement et continuellement des traits caractéristiques, considérés comme *évolutifs* (dont on n'oublie pas qu'ils sont un moment dans une évolution et qu'on est là, en tant que responsable, pour les faire évoluer) : l'homme est un éternel devenir. Accueillir plus que recueillir, car il s'agit plus encore *d'écouter* que d'observer les rituels déroulés. Par exemple, quand les élèves réalisent les tâches, mais aussi quand ils installent leur bureau, quand ils lisent un devoir rendu.

Le formateur évitera les tests, les bilans prématurés avant que la confiance ne se soit installée entre le formé et lui. La pratique cybernétique de l'évaluation continue (pronostique, diagnostique, intermédiaire et finale - Cardinet 1986 et Allal, 1979) trouve là ses limites. Afficher l'évaluation-promotion avant de mettre en place sous une forme ou une autre l'évaluation-vérification. Pas d'esprit de bilan surtout, mais du provisoire, de l'humilité, de l'*hypothétique* sur ce que l'autre (ou soi) FAIT (et non sur ce qu'il SERAIT).

Par exemple, *estimer* le degré de résistance de tel élève à tel moment devant une somme de travail qu'il devrait faire et *déterminer* cette quantité de travail *en fonction de tout ce qu'on croit savoir* de lui, compte tenu de la stratégie qu'on a provisoirement décidé de conduire envers lui pour l'aider à aller plus loin. Puis  *négocier* cette quantité de travail avec lui, ne pas l'imposer, en discuter d'abord et réviser la stratégie au fur et à mesure qu'on apprend comment l'élève *paraît* fonctionner en ce moment. Ne pas arrêter, et d'engranger sur l'autre des données hypothétiques, et de réajuster les paris, ne pas porter de jugement. Considérer ces

informés comme des hypothèses de travail que la suite du vécu avec le partenaire devra infirmer ou confirmer. Avancer des déductions ou des inductions *temporaires* sur le "fonctionnement" de l'autre : ne pas affirmer, ne pas chercher de coupable. Ne pas se satisfaire de symptôme isolé. D'abord *parier sur les possibles entrevus* chez l'autre (ou chez soi).

Intervenir sous forme de *questions* dont on n'attend pas forcément la réponse, sachant que "*la pertinence de la question importe plus que la complétude de la réponse*" (Bonnioi 1988 b). Faire que la question travaille l'autre (ou soi), que l'autre *se travaille* par la question. Considérer l'autre (et soi) comme formateur de lui-même, comme un être *auto-organisé*, porteur du pouvoir de se réorganiser. Par exemple, l'élève est en passe d'être *initié*. Puis, en tenant compte en particulier des relations déjà existantes, du sens qu'on pense être déjà là, parler, dialoguer, coopérer : l'élève est un partenaire, un acteur.

Réaménager les situations et les relations en prenant en compte ce qu'on observe des réactions de l'autre, de soi, de son *degré de participation à la mise en mouvement, à la dynamique proposée*. Réajuster, remédier, adapter, améliorer : réguler l'ensemble de la situation avec l'aide des autres.

*Utiliser les turbulences* imprévisibles pour faire évoluer le vécu de la classe, du stage, du service et vers l'acquisition des programmes prévus (régulation de conformation) et vers une création de nouveaux objectifs, voire de nouveaux projets (régulation de divergence et de complexification).

Construire des situations pédagogiques, relationnelles mais aussi didactiques (de rapport au savoir), qui soient susceptibles de faire évoluer ou de développer les comportements et les résultats. Éviter les impositions y compris des situations matérielles : établir des contrats provisoires. Se référer à des règles de jeu qu'on explicite, qu'on justifie : chercher, élaborer les critères, questionner les

visés. Négocier quand se sont installés des conflits pour trouver des compromis, des pactes sur les objectifs de la formation.

Jouer le *régulateur externe* (qui tend à se mettre à l'extérieur pour aider l'autre à s'interroger sur son fonctionnement) pour établir des relations supplémentaires, y compris conflictuelles, susceptibles de faire que l'autre se rapproche de ce qu'on espère pour lui. Assumer une relation polysémique. Jouer les rôles disponibles et ne pas se permettre, plus que ne le fait tout un chacun, de manipuler le personnage scolaire que l'élève joue, le personnage professionnel que l'autre (ou soi) joue.

Avoir des objectifs sur la stratégie choisie, comme tous les responsables de communication. Choisir dans une panoplie de stratégies, de *rôles et de jeux* relationnels y compris l'attitude qui consiste à "rester sur la touche" (mais jamais vraiment en dehors). Laisser faire, laisser éclore les conflits pour jouer le négociateur, le médiateur, l'arbitre ou le juge. Être conciliateur. Être dans le "comme si".

Savoir aussi ne pas dire, ne pas poser d'étiquettes, de bornes. La non-intervention est encore une stratégie. Savoir travailler dans la durée : laisser venir, laisser voir. Laisser faire, laisser éclore les conflits. Travailler à la perte de l'évaluateur externe. Ou se donner un régulateur externe, un philosophe, un maître, un sage : accepter que seul, on ne s'auto-évalue pas — parce qu'on n'est pas seul. Construire des perspectives. Travailler l'inachevable *Deuil* de tout savoir, tout maîtriser, tout obtenir, pour pouvoir, de la *Douleur* d'apprendre (d'avoir à réorganiser) ; passer et repasser au *Désir* de connaître. Et s'autoriser, en toute confiance, devenir auteur de soi avec l'Autre, accepter l'altération.

Accueillir la différence, dans une négociation-palabre participant non plus de l'art de la guerre, mais de l'art de vivre, dans l'estime de l'énigme de l'Autre (et de soi), dans la courtoisie et le respect. Mettre en scène, améliorer le jeu. Ni père, ni mère : utiliser la posture transitionnelle, d'observateur et intervenant dans les

situations de médiation. Jouer ce régulateur qui veut impulser l'autre vers le désir de connaître encore, la connaissance, impulser les *régulations symboliques* (Imbert).

Ne pas chercher à résoudre les problèmes mais à assumer les contraintes, par un travail inachevé, toujours à recommencer, dans l'estime, à vue de nez, avec respect et amitié : chercher encore, comprendre, *faire Connaissance* et non pas savoir. Ne pas oublier qu'on peut s'être trompé et *chercher le sens* que cet individu, ou que soi, singulier, affecte au scolaire, au poste professionnel, et le sens que ce qu'il vit prend ici et maintenant, dans la situation. Avancer prudemment une interprétation provisoire, sachant que *le chemin où on est, fait sens parce qu'on le cherche et que le sens change et se déplace quand on l'a saisi*. Le sens pris se transforme en signification étriquée, capitalisable, en savoir utile certes mais sans commune mesure avec le désir de savoir encore, revers de la conscience de son ignorance et signe de la Connaissance (Morin).

Prendre le pouvoir de parler : la parole est la base de l'instrumental. Assumer l'indécision et décider quand même, parce que le drame c'est de vivre, pas d'évaluer. Vivre c'est devoir choisir, alors pour vivre l'évaluation, *choisir sans cesse et ne rien renier*, laisser possible. Pour cela, *faire le deuil de l'harmonie*, du consensus, de l'auteurs réconcilié, de l'Unité retrouvée, de l'intemporel, du méta.

## 6. Des principes d'intelligibilité du formateur

De ces attitudes sensées favoriser l'auto-questionnement, on peut en déduire six principes pour rendre intelligible la situation de formation à l'auto-questionnement :

- observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans projections de normes préétablies ou de théories explicatives confondues avec les références.

- parler sur les potentialités de changement, de créativité au profit du processus en cours et des inflexions évènements que les interactions peuvent engager.

- mettre en scène les questions sans les confondre avec l'interrogation toujours désireuse d'obtenir la solution, la réponse. Interpeller l'autre et l'autre en soi.

- saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des ré-orientations sans culpabiliser par la mise en évidence de dysfonctionnements, de souffrances, de problèmes.

- rester étranger, voire indifférent (au sens de l'éthnométhodologie), ce qui favorise l'empathie et l'écoute, sans prendre à son compte le destin de l'autre et se mettre à penser à sa place, s'effacer.

- se centrer sur le sens en train de se construire, sans le fixer en un savoir, sans le dogmatiser.

Ces six attitudes, pour l'auto-évaluation comme auto-questionnement, sont autant de rôles qui rendent nécessaire la présence du formateur à l'heure où certains rêvent de le remplacer par l'informatique. La formation nécessite la présence d'un formateur qui tiennent la posture de l'évaluateur responsable de la formation, c'est-à-dire responsable de *la communication dans une problématique du sens*.

Le formateur rend "disponible la capacité des sujets en formation d'établir (d'inventer, de trouver, de créer) dans la relation formative, un champ de l'illusion, un espace de transition" (Kaës 1979, p.57). Cette illusion d'un espace tiers, d'un entre parenthèses, d'une faille (car il s'agit bien sûr d'une illusion de la durée), de laquelle le formateur joue, peut s'instrumenter, pour lui, en ayant recours et au structuralisme par le dispositif et aussi à la Symbolique comme moyen heuristique. La pensée complexe consiste d'abord à ne pas opter définitivement pour l'une ou l'autre des actualisations possibles de l'évaluation, comme elle n'est pas la

recherche obstinée d'un équilibre, ni d'une échappée dans une troisième voie. L'heuristique ici consiste à assumer les risques toujours possibles, l'évaluateur comme Ulysse doit trouver (en lui) le passage entre Charybde et Scylla, mais le chenal n'est pas déjà là, et ce n'est pas en se bouchant les oreilles de cire et en s'attachant au mât... Davantage qu'un chenal à creuser, c'est une torsion, une torsade, une tresse (dans une esthétique baroque) que l'évaluateur construit avec les deux logiques de l'évaluation.

Alors que ce qui est en jeu, dans la pratique et la conception de l'auto-évaluation, comme dans l'initiation ; ce qui se joue dans l'évaluation comme processus de la formation (et pas seulement comme processus dans la formation, sinon à rester dans l'évaluation formative), c'est la compréhension du sens du monde, du Réel, autrement dit de l'énigme, du vide. La sagesse orientale, pour ce qu'on en sait, la culture ésotérique occidentale, ainsi que toute mystique de haut vol, tout parcours initiatique, débouche sur la compréhension intime qu'il n'y a rien à comprendre et invente les moyens de le vivre, bien. Ainsi Galaad meurt-il en voyant le Saint Graal, de n'avoir pas compris que la quête est un art de vivre (en chevalerie, en dépassement de soi) et pas une recherche qui devrait aboutir. Le sens à trouver s'épuise dans la recherche du sens, son emblème est la spirale, non l'escalier.

L'évaluateur qui prend en considération l'auto-évaluation aide par ses questions à se dépasser, il envoie le sujet à sa propre réflexion, au plus loin de lui-même, comme le sage chinois dont l'élève, tout fier, déclare qu'il lui a fallu vingt ans d'efforts pour arriver à marcher sur l'eau. Le maître, au lieu d'applaudir comme l'apprenti s'y attendait, lui dit seulement :

- *Et maintenant, pouvez-vous vous en passer ?*

Renvoyer l'autre au plus loin de lui-même, défier les possibles de l'autre, c'est bien l'essentiel du pari de l'auto-évaluation.

## Bibliographie des textes cités

- Abemot, Y., *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris : Bordas, 1988
- Abrecht, R., *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles : De Boeck, 1991
- Affergan, F., *La pluralité des mondes*, Paris : Albin Michel, 1997
- Allal, L., "Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 1983, pp. 37/57
- Allal, L., "La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissages complexes ? ", *Éducation permanente* n°85, 1986, pp. 51/59, pp.130/138
- Allal, L., "Peut-on instrumenter l'auto-évaluation ?", *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*, colloque ADMEE, Bruxelles, 1988, pp. 132
- Allal, L., "Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application", Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, 1979, 3<sup>e</sup> ed. 1983,a, pp. 129/156
- Allal, L., Bain, D., Perrenoud, P., *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, 1993
- Allet, M., *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : Puf, 1994
- Ardoino, J. & Berger, G., "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, pp. 120/127
- Ardoino, J. & Lecert, Y., "L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", *Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, 1986, pp. 11/20
- Ardoino, J. & Berger, G., *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris : RIRELF, 1989 a
- Ardoino, J. & Berger, G., "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *AESCE* n°6, 1989 b, pp. 3/11

- Ardoïno, J., De Peretti, A., *Penser l'hétérogène*, Paris : Desclée de Brouwer, 1998
- Ardoïno, J., *Management ou commandement, participation et contestation*, Andsha épi, Paris, 1970
- Ardoïno, J., *Éducation et politique, propos actuels sur l'éducation II*, Paris : Gauchier-Villars, 1977
- Ardoïno, J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris : Bordas, 1978, 6<sup>e</sup> éd.
- Ardoïno, J., "Polysémie de l'implication", *Pour* n°88, 1983, pp. 19/22
- Ardoïno, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, pp. 5/8
- Ardoïno, J., "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice, 1985, a
- Ardoïno, J., "Les jeux de l'imaginaire et le travail de l'éducation", *Pratiques de formation-analyses*, n°8/9, 1985, b
- Ardoïno, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Éducation permanente* n° 87, (2), 1986, pp. 153/158
- Ardoïno, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, pp. 59/64
- Ardoïno, J., "L'analyse multiréférentielle des situations sociales", communication au colloque de Speisai (Grèce), 1989, b
- Ardoïno, J., "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris : Andsha Matrice, 1990, pp. 22/34 et Participation à la table ronde, pp. 345/356
- Ardoïno, J., "L'analyse multiréférentielle", *Sciences de l'éducation, sciences majeures, actes des journées d'études tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, Caen : EAP, 1991, pp. 173/182
- Ardoïno, J., "L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion", *Cahiers de l'ISPP* n°19, 1992, pp. 125/149
- Ardoïno, J., "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, pp. 16/34
- Astolfi, J.-P., "Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique", *Le français aujourd'hui* n°74, 1986, pp. 51/57
- Astolfi, J.-P. & Develay, M., *La didactique des sciences*, Paris : PUF, Que sais-je, 1989
- Bain, D., "L'évaluation formative fait fausse route, de la nécessité de changer de cap", *Mesure et évaluation en éducation*, Volume 10, n°4, 1988, pp. 23/32
- Bandura, A., *L'apprentissage social*, Bruxelles : Mardaga, 1980
- Barbier, J.-M., *L'évaluation en formation*, Paris : PUF, 1985
- Barlow, M., *Formuler et évaluer ses objectifs en formation*, Lyon : Chronique sociale, 1987
- Barth, B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris : Retz, 1987
- Barthes, R., *Ecrivains de toujours*, Paris : Seuil, 1975
- Bateson, G. Birdwhistell, R. Goffman, E., Hall, E.-T., Jackson, D., Scheffen, A., Sigman, S. & Watzlawick, P., *La nouvelle communication*, Paris : Seuil, 1981
- Beitone, A. & Legardez, A., "Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique", *Revue française de pédagogie*, n°112, 1995, pp. 33/43
- Berbaum, J., *Apprentissage et formation*, Paris : PUF, Que sais-je, 1984
- Berger, G., "Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives", *Rencontres d'automne, Académie de Nancy-Metz*, 1986, pp. 75/87
- Berthelot, J.-M., *L'intelligence du social*, Paris : PUF, 1990
- Blanchard-Laville, C., "Au-delà du sujet didactique", *Pratiques de formation, analyse* n° 102, 1992, pp. 77/92
- Bloom, B.-S., *Learning for mastery. Evaluation comment*, UCLA/CSEIP, 1968, vol 1, n°2, pp. 1/12. Republié dans Bloom et al., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York, Mc Graw Hill, 1971. Traduit en français : *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne : Payot, 1972
- Bonniol, J.-J. & Genthon, M., "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Représ* n° 79, 1989, pp. 65/78
- Bonniol, J.-J., Genthon, & M., Roger, M., "L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques", *AECSE*, n°6, 1989, pp. 12/18
- Bonniol, J.-J., *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981, a

- Bonniot, J.-J., "Influence de l'explicitation des critères utilisés, sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire", *Bulletin de psychologie*, XXXV, 353, 1981, b, pp. 1/5
- Bonniot, J.-J., "Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction", *Collège n°2*, Marseille : CAPHOC, 1984, pp. 38/40
- Bonniot, J.-J., "A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation", Conférence d'Evian de 1985, *Journal des infirmières de neurochirurgie*, n° 51-52, 1986, pp. 1101/1109
- Bonniot, J.-J., "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEF* n°3, 1988 a, pp. 1/6
- Bonniot, J.-J., "Les racines du consultant", dans *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, Nice : CRDP, 1988, b, pp. 119/146
- Bonniot, J.-J., "Evaluation-régulation externe", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, Nice : CRDP, 1988, c, pp. 130/138
- Bonniot, J.-J., "Sur les régulations du fonctionnement cognitif, contribution à une théorie de l'évaluation formative", Communication au conseil de l'Europe : *l'évaluation scolaire*, 1989, pp. 1/18
- Bonniot, J.-J., "Systèmes, pilotage et régulation", *Évaluation et développement des établissements d'enseignement*, sous la direction de Jean Aubégny et Charpentier, R., Orléans : MAPPEN, 1991, pp. 40/ 45
- Bonniot, J.-J., "La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur", Aix-en-Provence : En question, *Recueil des cahiers de 1996*, Cahier n°1, 1997, pp. 1/26
- Bouillaguet, A., *La didactique à l'oral du capes de lettres modernes*, Paris : Nathan, 1994
- Boutinet, J.-P., *Anthropologie du projet, essai sur la signification du temps opératoire*, Thèse pour le doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences humaines, Paris : Université de Paris V, 1987
- Boyer, J.-Y., "Didactique du français et intégration des matières", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, colloque de 1983, Paris : CNRS, 1985, Tome 2, pp. 5/13
- Brousseau, G., "Problèmes didactique des décimaux", *Recherche en didactique des mathématiques*, Vol. 2, n°1, 1981, pp. 37/127
- Burgiète, E., Chambon, A., Chauveau, G., Derouet, J.-L., Derouet-Besson, M.-C., Gautherin, J., Proux, M., & Rogovas-Chauveau, E., Contrats et éducation, *La pédagogie de contrat, le contrat en éducation*, Paris : L'Harmattan, 1987
- Cardinet, J. & Tourneur, Y., *Assurer la mesure*, Berne : Peter Lang, 1974, 1985
- Cardinet, J., "Compétences, capacités, indicateurs : quel statut scientifique ?", Neuchâtel : IRDP, 1982, pp. 155/163
- Cardinet, J., *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel : IRDP, 1986
- Cardinet, J., "L'évaluation en classe, mesure ou dialogue ?" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg : Delval, 1990, article publié dans *European Journal of psychology of education*, vol 11, N°2, 1987, pp. 133/144
- Cardinet, J., "Évaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg : Delval, 1990, pp. 139/156
- Cazeneuve, J., *La mentalité archaïque*, Paris : Colin, 1961
- Chartier, A.-M., "Vingt ans de formation d'instituteurs : regard sur l'invention d'un métier", *Education permanente* n°102, 1990, pp. 21/34
- Chevallard, Y. & Feldamm, S., "Pour une analyse didactique de l'évaluation", Marseille : IREM n°3, 1986
- Chevallard, Y., *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage, 1985
- Chevallard, Y., *Pour une démarche didactique de l'évaluation*, Marseille : IREM, 1986
- Cixous, H., "Sans arrêt non Etat de Dessination non, plutôt : Le Décollage du Bourreau", Catalogue de l'exposition *Repenirs*, Paris : Réunion des musées nationaux, 1991, pp. 55/64
- Clozel, C., "L'évaluation comme processus sémiotique", *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence : En question, Actes 2, tome 1 orientations, pp. 49/56
- Clozel, C., "Pour une épistémologie des sciences humaines : l'analyse multiférentielle, méthode herméneutique", *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence : En question, Actes 2, tome 2 Communications, pp. 72/76
- Cronbach, L., Gleser, G., Nandor, H., & Rajaratnam, N., *The dependability of behavioral measurements*, New York : Wiley, 1972

- Crozier, M., & Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 1977
- De Corte, E., *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles : De Boeck, (1979), 1990
- De Ketele, J.-M., "Une première lignée de modèles", *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles : De Boeck, 1986, pp. 248/252
- De La Garanderie, A., *Les profils pédagogiques*, Paris : Le centurion, 1981
- De Landshere G. & V., *Evaluation et docimologie*, Paris : Nathan, (1974), 1980
- De Landshere, G. & V., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris : PUF, 1982
- De Peretti, A., "Organisation de l'enseignement et structuration différenciée des groupements d'élèves", *Cahiers pédagogiques* n°244/45, 1985, pp. 6/16
- Del Guidice, J., *Evaluation formative et situations d'apprentissage à l'école élémentaire. Effets de transferts interdisciplinaires*, maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1988
- Deleuze, G., *Le pli, Leibniz et le baroque*, Paris : Editions de minuit, 1988
- Deleuze, G., & Gattari, F., *Qu'est-ce que la philosophie ?*, Paris : Editions de minuit, 1991
- Delorme, C., "Devenir de la pensée par objectifs", *Education permanente* n°85, 1986, pp. 5/16
- Derrida, J., "La différence", *Tel quel, théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, 1968, pp. 41/66
- Derrida, J., *Positions*, Paris : Editions de minuit, 1972
- Descombes, V., *Les institutions du sens*, Paris : Minuit, 1996
- Descotes, M., "Approche de la didactique", *La séquence didactique en français*, Toulouse : CRDP, 1992
- Donnadieu, B., "Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage", Aix-en-Provence : En question, *Recueil des cahiers de l'année 1997*, Cahier n°7, 1999, pp. 11/24
- Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M., *Les théories de l'apprentissage*, quel usage pour les cadres de Santé ?, Paris : Interéditions Masson, 1998
- Dossé, F., *Histoire du structuralisme*, Paris : La découverte, Tome 1, 1991
- Drouin, A.-M., "Sur la notion de contrat didactique", *ASTER science* n°1, 1985, pp. 29/36

- Dumont, J.-L., "La praxéologie : quelle science pour quelles pratiques dans le domaine de la formation ? ", *Les nouvelles formes de la recherche*, colloque international francophone d'Alençon, Paris : Matrice ANDSHA, 1990, pp. 86/92
- Dupas, R., *La formation symbolique des chefs d'établissements du second degré*, Thèse 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1996
- Dupas, R. "A propos du sujet", *Recueil des cahiers de l'année 1998*, Aix-en-Provence, *En question*, 1999, pp. 13/27
- Durand, D., *La systémique*, Paris : PUF, Que sais-je, 4<sup>e</sup> éd. 1990
- Eliade, M., *Le sacré et le profane*, Paris : Gallimard, 1965
- Escarpit, R., *Théorie générale de l'information et de la communication*, Paris : Hachette, 1976
- Eymard-Simoniau, C., "Vers un modèle de formation à l'élaboration et à la gestion de projets, engagement et régulation, dans le champ de la formation infirmière", Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1993
- Fabre, J., *Penser la formation*, Paris : PUF, 1994
- Fanon, F., *Peau noire, masques blancs*, Paris : Seuil, 1952
- Ferrasse, J., "Éléments pour une intelligence praxéologique de l'éducation", *L'année de la recherche* n°1, 1994, pp. 135/152
- Ferry, G., *La pratique du travail en groupe*, Paris : Dunod, 1970
- Ferry, G., *Le trajet de formation*, Paris : Dunod, 1983
- Galpérine, G., "Formation par étapes des actions et des concepts", Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Lille : P.U., 1980, pp. 167/183
- Genthon, M., "Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage", *Collège* n°2, 1984, pp. 41/43
- Genthon, M., "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques*, n°281, 1990, pp. 12/14
- Genthon, M., "Communiquer, quoi, pourquoi faire et comment dans un processus d'évaluation", Weiss, *L'évaluation : problème de communication*, Berne : Peter Lang, 1991, a, pp. 175/188
- Genthon, M., "L'évaluation fonction du projet d'apprentissage", *Colloque AFRSE*, Carcassonne : Mia, 1991, b, pp. 24/27

- Gonthier, J., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulières*, synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993, Aix-en-Provence : *En question, Mémoire 1*, 1997
- Gibert, D., *Sur les conditions d'efficacité d'une formation continue d'enseignants en Technologie*, maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1989
- Gillet, P., "L'évaluation, saisie d'imaginaire ou pour une pratique raisonnable de la rationalité en évaluation", Colloque *Evaluer l'évaluation*, Dijon : INRAP, 1986
- Gillet, P., *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris : PUF, 1987
- Gloton, R., *L'établissement scolaire, unité éducative*, Tournai : Castelman 1977
- Gonet, A., *Influence du dispositif pédagogique sur les acquisitions des élèves en Technologie*, maîtrise en sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1986
- Gonet, A. & Corriol, A., *Le projet pédagogique en Technologie*, MAFPEN Aix-Marseille, 1993 et Paris : CNDP/CRDP, 1994
- Grooeters, D. & Tilman, F., "Conduire une action, construire un savoir", *Education permanente* n° 85, 1986, pp. 39/49
- Guigou, J., "Retouche pour une histoire de l'évaluation", *Temps critiques*, N°5, 1992, pp. 57/65
- Hadji, C., "Sur le projet d'évaluation formatrice : l'évaluation formative, de l'illusion à l'utopie", *Evaluer l'évaluation*, actes rencontre internationale, Dijon : INRAP, 1986, pp. 173/176
- Hadji, C., *L'évaluation, règles du jeu*, Paris : ESF, 1989
- Halté, J-F., "Savoir écrire, savoir faire", *Pratiques* n°61, 1989, b, pp. 3/28
- Halté, J-F. & Petitjean, A., "Pour un nouvel enseignement du français", colloque de Cerisy, numéro spécial de *Pratiques*, 1980, pp. 11/22
- Halté, J-F., *L'enseignement du français dans le travail en projet*, Thèse de Doctorat, Université de Besançon, 1985
- Halté, J-F., "Didactique et enseignement du français", *Perspectives didactiques en français*, colloque de Cerisy, U de Metz, 1990, pp. 11/40
- Halté, J-F., *La didactique du français*, Paris : PUF, Que sais-je, 1992
- Halté, J-F., "Interaction : une problématique à la frontière", Chiss, J-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris : Nathan, 1995, pp. 63/78
- Hameline, D., "Formuler les objectifs pédagogiques", *Les Cahiers pédagogiques* n°148/149, 1976, pp. 25/31
- Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris : Edition sociale française, 1979
- Hameline, D., "De l'estime", dans Delormes, C., *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, 1987, pp. 193/205
- Hameline, D., "Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause", *Revue française de pédagogie* n° 120, 1997, pp. 7/16
- Haramain, A., "L'évaluation formative et le système d'intervention du maître", dans *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, 1979, pp. 163/168
- Hausser, G. & Caron, G., "Le management stratégique des compétences", *Humanisme & entreprise* n° 199-200, 1993, pp. 69/81
- Imbert, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice, 1985
- Imbert, F., "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de recherches en éducation*, Colloque international francophone d'Alençon, Paris : Matrice Andsta, 1990, pp. 105/111
- Imbert, F., *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Éducation*, Vigneux : Matrice Pl, 1992
- Imbert, F., *Méditations, institutions dans la classe*, Paris : ESF, 1994
- Imbert, F., "L'image ou la parole", Bouchard, P. *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris : l'Harmattan, 1996, pp. 147/180
- Johsua, S. & Dupin, J-L., *Introduction à l'analyse des phénomènes didactiques*, Paris : PUF, 1993
- Johsua, S., "Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?", Raisky, C. & Caillot, M. *Au delà des didactiques, le didactique, débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles : De Boeck, 1996, pp. 61/70
- Kaës, R., "Introduction à l'analyse transitionnelle", Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Bleger, J., Jaques, E., *Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod, 1979, pp. 1/75

- Langla, J., "L'interface de romans du XVIII<sup>e</sup> et du début du XIX<sup>o</sup>", *La séquence didactique en français*, Toulouse : CRDP, 1992, pp. 57/66
- Lappara, M., "Réflexion sur une didactique de la langue maternelle au niveau des premiers apprentissages", *Pratiques* n° 71, 1991, pp. 11/26
- Laurent, J-P., "Présentation du colloque", *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck, 1987, pp. 5/9
- Le Moigne, J-L., *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris : PUF, (1977), 1984
- Le Moigne, J-L., *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, 1990
- Lerbet, G., *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*, Maurecourt : UMFREO, 1981
- Lerbet, G., *Approche systémique et production de savoir*, Maurecourt : UMFREO, 1984
- Lerbet, G., *De la structure au système*, Maurecourt : UMFREO, 1986
- Lerbet, G., *L'insolite développement, vers une science de l'entre-deux*, Maurecourt : UMFREO, 1988
- Lerbet, G., "Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes", Aubégny, J., *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, Orléans : Université Rabelais de Tours, 1991, pp. 18/38
- Lerbet, G., *Les nouvelles Sciences de l'éducation*, Paris : Nathan, 1995 a
- Lerbet, G., "Stratégie intelligente et dynamique du complexe bio-cognitif : interprétations post-piagetiennes", *Revue internationale de systémique*, vol 9, N°2, 1995, b, pp. 123/132
- Lerbet-Serini, F., *Relation duale et tiers inclus*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Rabelais, Tours, 1992
- Lesne, M., *Les enjeux de l'évaluation*, Paris : l'Harmattan, 1997
- Levy-Bruhl, L., *La mentalité archaïque*, Paris : PUF, 1922
- Machado, A., "Le chemin se construit en marchant", *Proverbes et chansons des champs de Castille*, Chant XXIX, 1917
- Mager, R-F., *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Paris : Gauthier Villard, 1972
- Mager, R-F., *Comment mesurer les résultats de l'enseignement*, Paris : Bordas, 1986

- Mallet, J., "Dynamique des systèmes ouverts, Politique qualité et politique formation dans l'entreprise", *Etudes et recherches*, Paris : La documentation française, 1990
- Mallet, J., *L'organisation apprenante*, Aix-en-Provence : En question, Actes 3, 2 tomes, 1996
- Martinand, J-L., "Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, 1989, pp 23/29
- Martinet A-C., "Stratégie et pensée complexe", *Revue française de gestion* n°93, 1993, pp. 64/72
- Masseron, C., "Situations de travail en projet et communication", *Repères* n°69, 1986, pp. 15/19
- Merleau, P., *Apprendre... oui, mais comment*, Paris : ESF, 1988
- Mercier, A., *L'élève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse de l'université Bordeaux I, 1992
- Merleau-Ponty, M., *Signes*, Paris : Gallimard, 1960
- Meyer J-C. & Phelet, J-L., *Apprendre à écrire le français*. Lyon : Chronique sociale, 1983
- Meyer, J-C, Garcia-Deban, C., Mas, M., & Turco, G., "Pratiques innovantes d'évaluation des écrits", *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles : De Boeck, 1987, pp. 189/207
- Meyer, M., *Questions de rhétorique : langage, raison et séduction*, Paris : Livre de Poche, 1993
- Morin, E., *La méthode*, tome 1, *la nature de la nature*, Paris : Seuil, 1977 ; rééd. Paris : Fayard, 1981
- Morin, E., *La méthode*, tome 2, *la vie de la vie*, Paris : Seuil, 1980
- Morin, E., *La méthode*, tome 3, *la connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 1986, a
- Morin, E., "Sur la définition de la complexité", *Science et pratiques de la complexité*. Actes du colloque de Montpellier de 1984, Paris : La documentation française, 1986, b, pp. 79/86
- Morin, E., "Pour une réforme de la pensée", rencontre avec Edgar Morin, propos recueillis par Brouet, O. et Pierré, M-D., *Les Cahiers pédagogiques* n°268, 1988, pp. 29/32
- Morin, E., *Science avec conscience*, Fayard, Paris, 1990, a

- Morin, E., "L'écologie humaine, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cersy, Paris : Seuil, 1990, b, pp. 254/268
- Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, 1990, c
- Morin, E., *La méthode 4, Les idées*, Paris : Seuil, 1991
- Morin, E., "La stratégie de reliance pour l'intelligibilité de la complexité", *Revue internationale de systémique*, vol 9, N°2, 1995, pp. 105/112
- Moyne, A & Barlow, M., "Les établissements scolaires ont besoin de formateurs en pédagogie générale et d'intervenants conseils", *Education permanente* n°102, 1990, pp. 149/153
- Mucchielli, R., *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : ESF, 4<sup>e</sup> éd. 1982
- Nguyen-Xuan, A., Richard, J-F., & Hoc, J-M., "Le contrôle de l'activité", Richard, J-F., Bonnet, C., Ghiglione, R., *Traité de psychologie cognitive*, Tome 2, *Le traitement de l'information symbolique*, Bordas, Paris, 1990, pp. 207/239
- Not, L., *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse : Privat, 1987
- Not, L., *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse : Privat, 1988
- Not, L., "A propos des modèles d'enseignement-apprentissage", *Les cahiers pédagogiques* n°281, 1990, p. 8/12
- Nunziati, G., "Les objectifs d'une formation à par l'évaluation formatrice", *Les cahiers pédagogiques*, 1990, pp. 51/63
- Paour, J-L., Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir, Doctorat d'Etat en psychologie, Aix-Marseille I, 1991.
- Pastiaux-Thariat, G., "Didactique du français langue maternelle, problèmes et tendances", *Le français aujourd'hui* n°109, 1985, pp. 3/5
- Perrenoud, P. & Grather Thuler, M., "La formation, clef de l'innovation ? ", dans *Savoir évaluer pour mieux enseigner*, Genève : Recherche sociologique, 1988, pp. 11/18.
- Perrenoud, P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : l'Hamattan, 1994
- Petitjean, A., "Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres modernes", *Pratiques* n°71, 1991, pp. 96/103
- Peyron-Bonjan C., *Vers une nouvelle heuristique*, Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII, 1994
- Pieron, H., *Examens et didactologie*, Paris : PUF, 1963

- Poudou, M-T., *Evaluation formative et analyse de l'activité de programmation d'une tortue de sol en grande section de maternelle*, maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1985
- Reuter, Y., "Recherches sur l'enseignement de la littérature", *Le français aujourd'hui* n°75, 1986, pp. 124/128
- Ricoeur, P., *De l'interprétation, essai sur Freud*, Paris : Seuil, 1965
- Ricoeur, P., *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Seuil, Paris, 1986
- Ricoeur, P., *Ce qui nous fait penser, la nature et la règle, dialogue avec Changeux, J-P.*, Paris : Odile Jacob, 1998
- Rivara, A., "Pour un référentiel d'analyse des textes narratifs", *Le français aujourd'hui* n°79, 1987, pp. 88/100
- Ropé, F., "Points de vue d'experts", *Perspectives didactiques en français*, Colloque de Cersy, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, 1990, pp. 145/156
- Rutbi, J., *L'autre rive du savoir, interrogations sur les fondements imaginaires du savoir en formation*, maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1996
- Sarrazy, B., "Le contrat didactique", *Revue française de pédagogie*, n° 112, 1995 pp. 85/118
- Sensévy, G., "La scientificité des sciences de l'éducation", *L'année de la recherche* n°1, 1994, b, pp. 53/70
- Sévikian, M., *Appropriation de critères et construction cognitive, première approche chez des enfants d'école maternelle*, maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1986
- Sibony, D., "Le "complexe" de l'inconscient", *Les théories de la complexité - autour de l'œuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cersy, Paris, Seuil, 1991 a, pp. 358/359
- Sibony, D., *L'entre-deux*, Seuil : Paris : 1991 b
- Soedjarmoko, M., Avant propos de *Science et pratiques de la complexité*, Actes du colloque de Montpellier de mai 1984, Paris : Documentation française, 1986, pp. 7/14
- Stufflebeam, D., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa : NHP, 1980
- Talyzina, N-F., "La conception de l'apprentissage fondée sur l'activité et l'enseignement programmé", *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Lille, P.U., 1980, pp. 13/30

- Tochon, J.-M., *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris : ESF, 1990
- Trocené-Fabre, H., *J'apprends donc je suis*, Paris : Edition d'organisation, 1987
- Vermersch, P., "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement", *Bulletin de psychologie*, n°343, 1979, pp. 179/187
- Vial, M., *Rationalisation d'outils didactiques et dispositif d'évaluation formative*, Maîtrise en Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1985
- Vial, M., *Un dispositif d'évaluation formative en expression écrite au collège*, Marseille, CRDP, 1987 a
- Vial, M., "Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Evaluation-Régulation", *Pratiques* n° 53, 1987 b, pp. 59/73
- Vial, M., "Didactique et évaluation formative : les fonctions de l'opérationnalisation", dans *Recherche-formation-terrain*, Actes du colloque de l'ARCUFEE, Strasbourg : IPES, 1988, pp. 267/281
- Vial, M., *Instrumenter l'auto-évaluation - Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991
- Vial, M., "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", colloque AFRSE de Caen *Education, Temps et sociétés*, pp. 159/166, tome 2, CERSE, 1993
- Vial, M., *Le travail en projets*, Lyon : Voies livres, se former +, 1995
- Vial, M., "Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages", Aix-en-Provence : En question, *Recueil des cahiers de l'année 1996*, Cahier n°2, 1998 a, pp. 27/99
- Vial, M., "Classer les tâches : un complexe entre didactique et évaluation", Aix-en-Provence : En question, *Recueil des cahiers de l'année 1996*, Cahier n°6, 1998 b, pp. 173/221
- Vial, M., "Essai sur la référenciation", *les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles : De Boeck, 1997 a
- Vial, M., "La régulation cybernétique et la régulation systémiste", *Education*, n°12, 1997 b, pp. 52/57

- Vial, M., *Modèles, références, méthodes : l'articulation des contraires*, Synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Université de Provence, 1997 c
- Vygotsky, L.-S., *Pensée et langage*, Messidor : Paris, 1985
- White, K., *L'esprit nomade*, Grasset : Paris, 1987
- Winnicott, D.W., "Objets transitionnels et phénomènes transitionnels", dans *Winnicott Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975
- Zuin, M., *L'imaginaire des enseignants en groupe de formation*, DEA en sciences de l'éducation, Université de Provence, 1985

## Table des matières

Introduction	7
<b>I. Les termes du pari</b>	<b>13</b>
1. L'éducation comme projet	13
1. 1. Des formats sociaux	14
1. 2. Les lectures de la pratique éducative	16
2. La formation comme structure	18
2. 1. Pédagogie et andragogie	19
2. 2. La didactisation en formation	20
2. 3. L'aversion du pédagogique : déni des praticiens	21
2. 4. De la pédagogie quand même	24
3. L'apprentissage provoqué	26
3. 1. L'imaginaire du dispositif	26
3. 2. La peur du conditionnement	30
3. 3. La lecture pédagogique du dispositif de formation	33
4. La formation, entre éducation et instruction	37
4. 1. La formation, une affaire de sujets	38
4. 2. La formation considérée comme un projet	39
<b>II. De la pensée par objectifs à la pensée par projets</b>	<b>41</b>
1. Une pédagogie de l'acquisition	41
1. 1. Trop de rétérents disciplinaires	42
1. 2. La pédagogie "de projet" comme tentative d'unification des disciplines	44
1. 3. La gestion survalorisée, une survivance de la pédagogie par objectifs	48
1. 4. Le dispositif de formation dans la "technologie éducative"	49
2. Le projet comme intentionnalité	53
2. 1. L'anticipation, le changement, le devenir	55
2. 2. Trois phases du projet, pour un repérage	56

2. ... une questionnement de soi : être acteur du projet	60
3. Le travail en projet, travail d'évaluation	61
3. 1. Prendre en considération, non pas prendre en compte	65
3. 2. Les objectifs quand même	66
3. 3. Le sens comme question	67
3. 4. Travailler la qualité	68

### III. Prendre en considération les contenus et leur sens par l'auto-évaluation

1. L'imaginaire des savoirs à transmettre	73
1. 1. L'animateur et l'instructeur	73
1. 2. Le formateur transformateur	74
2. Le dispositif de formation viserait un savoir	76
2. 1. Didactique et expertise	79
2. 2. La question des savoirs	80
2. 3. Le regard didactique, angle de prise de vue	81
2. 4. Travailler les liens entre didactique et apprentissage	83
2. 5. De la didactisation au travail didactique	85
3. La <i>praxis</i> comme connaissance	86
4. Situation de l'évaluation dans la formation	89
4. 1. D'abord, il y eut l'évaluation comme travail de mesure	90
4. 2. Puis le modèle cybernétique avec des régulations comme stratégies du formateur	90
4. 3. Et des régulations de conformité, des régularisations	92
4. 4. Ensuite, l'évaluation-régulations comme système	93
4. 5. Les fonctions récurrentes dans l'évaluation modélisée par la systémique	95
5. Les fonctions sociales de l'évaluation	96
5. 1. Les deux logiques de l'évaluation et la tentation du choix	97
5. 2. L'évaluation formative comme succession de contrôles intermédiaires	99

5. 3. L'évaluation formative comme amélioration des produits	101
5. 4. L'évaluation formative comme <i>doxa</i> scolaire	102
5. 5. La formation à l'évaluation risque d'être réduite à une discipline d'enseignement	104

6. Le dispositif viserait le contrôle des acquis	106
6. 1. Ce que construisent les formés	111
6. 2. Modes de pensée et attitudes : la fonction critique	113
6. 3. La formation est une <i>praxis</i>	115

7. La dérive de logique	117
7. 1. Survalorisation des processus explicatifs	119
7. 2. Survalorisation des processus institutionnels	121
7. 3. Survalorisation des processus didactiques	124
7. 4. L'origine des critères	127
7. 5. La méta-cognition et l'énigme	131

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

1. Confusions ordinaires entre document et déroulement	133
1. 1. Le dispositif est une structure de la formation	134
1. 2. L'apprentissage : fonction globale du dispositif	135
1. 3. Travailler sur les liens entre les dimensions	136
2. Quatre projets d'apprentissage	137
2. 1. Liens entre apprentissage et dimensions de la formation	140
2. 2. Technicité et auto-évaluation	143
2. 3. Appel à la systémie ?	146
3. Le dispositif, outil de communication ?	147
3. 1. La "modélisation des pratiques", un faux-problème	150
3. 2. Maître des dispositifs en circulation, pour la réassurance des praticiens de la relation éducative	151
4. Le dispositif et le "comme si"	153
4. 1. Apporter du jeu au dispositif	154
4. 2. Le dispositif joué	156

... la conscientisation d'un processus humain 157

5. Ecrire un dispositif pour s'auto-évaluer 158

5. 1. La planification, un allant de soi 159

5. 2. Les invariants de la situation de formation  
sont les éléments du dispositif 161

5. 3. Sous la didactique, l'évaluation 164

6. L'auto-évaluation comme processus de changement 166

6. 1. L'improvisation orchestrée 166

6. 2. Science de la familiarité chez les formateurs 168

6. 3. Pour comprendre 169

6. 4. Entre le presque rien et le n'importe quoi 170

7. Intelligibilité et auto-évaluation 171

7. 1. La notion d'organisation 172

7. 2. L'évaluation comme un complexe 174

7. 3. L'évaluation comme planète 176

7. 4. Posture de formateur et travail de deuil 178

V. L'auto-évaluation, figure de la contradiction 179

1. L'auto-évaluation s'éduque 182

2. L'écart comme réseau de sens 185

3. Faire avec les contradictions 186

4. Le statut de l'entre-deux : posture d'articulation 190

5. Des pratiques de questionnement 196

6. Des principes d'intelligibilité du formateur 202

Bibliographie des textes cités 205

**DEFI-FORMATION**  
**L'HARMATTAN**

