

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE »¹, Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, Université de Lille 3
-

Comprendre les relations entre formation et évaluation.

Michel Vial

Résumé

Trois axes seront proposés à la discussion

1/ L'évaluation-mesure aujourd'hui ?

L'évaluation est encore bien souvent conçue par les formateurs comme étant au service de la formation : elle doit montrer que la formation a "atteint ses objectifs". Cette conception de l'évaluation focalisée sur les produits de la formation est vécue avec la force d'une évidence. Alors souvent la recherche ne se pose que des questions sur les dispositifs à employer. L'évaluation entière devient un outil au service de l'organisation qui la commande. Ces évaluations sont utiles pour le pilotage économique de la formation, elles optent pour un regard surplombant qui intéresse (trop) peu les formateurs. Est-ce un simple retour de l'évaluation-mesure expérimentaliste ou un renouvellement des liens de causalité ?

2/ Former à l'évaluation ?

La seconde conception de l'évaluation se focalise sur les procédures pendant la formation pour améliorer le comment faire. Un certain nombre de thématiques de l'évaluation sont alors reprises: "Qui évalue ?", "Qu'est-ce que l'auto-évaluation ?" etc. Ces questions sont la plupart du temps abordées par les praticiens de l'évaluation qu'ils soient formateurs ou chercheurs, comme des découvertes et attestent de l'absence d'une culture en évaluation. Ce sont des idées "vieilles-neuves", comme l'a dit J-M. De Ketele, dans la synthèse finale du colloque dont il était le grand témoin. Se pose alors la question cruciale de la formation des évaluateurs. Va-t-on former les gens qui ont à tenir dans une relation humaine, à évaluer cette relation, à faire que le sens de la relation se construise par l'évaluation ou va-t-on les outiller pour un pilotage ingénierique ?

3/ Aller sur le terrain pour évaluer dans la durée ?

La troisième conception de l'évaluation se focalise sur les processus en jeu dans la formation dans un questionnement sur le sens de ce qui se fait. Les recherches essaient de tenir ensemble évaluation et formation dans un même mouvement de pensée et de voir en quoi ce couple indissociable favorise le changement des acteurs, des actions, des politiques et des projets des organisations. Situer l'évaluation dans l'espace et le temps, dans la durée de la formation, c'est faire des recherches sur les segments que construisent tels acteurs dans tels contextes, c'est chercher à articuler les tensions entre acteurs, les logiques contraires, les modèles différents comme l'a souligné J-M. De Ketele. C'est ne plus croire que l'évaluation est une "démarche" qui se déroulerait en fonction des paramètres de départ. La durée apporte des réorientations en cours de route. Quelles recherches pour ainsi accompagner la durée ? Encore faut-il que des partenariats s'organisent entre chercheurs et praticiens : quels obstacles rencontre-t-on alors ?

Mots clefs : mesurer les effets- former à l'évaluation - culture en évaluation - évaluation située

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE », Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Université de Lille 3
-

Comprendre les relations entre formation et évaluation.

Le colloque de l'ADMEE de janvier 2000 s'est intéressé aux conceptualisations des relations entre formation et évaluation chez les praticiens de l'évaluation. En tant qu'organisateur du colloque, j'ai pu observer ce qu'il s'y passait. Trois axes se sont imposés, me semble-t-il, qui sont ici proposés à la discussion : la place de l'évaluation comme mesure, de l'évaluation comme aide au formé et comme pratique située. Ce rapide panorama des orientations de l'évaluation pose la question de la formation à l'action d'évaluation des praticiens (qu'ils soient chercheurs, enseignants, formateurs d'adultes, cadres du service public...), de leur culture en évaluation.

1/ Trois conceptions de l'évaluation

L'évaluation est encore bien souvent conçue par les formateurs et les chercheurs comme étant *au service de la formation* : elle doit montrer que la formation a "atteint ses objectifs"¹ qui se réduisent à répondre aux "besoins" de l'organisation. L'entreprise investit dans la formation pour combler des manques. La formation est une réponse instrumentale. L'évaluation entière devient un outil *au service de l'organisation qui la commande*. En somme, c'est le couple formation-évaluation qui est instrumentalisé, qui devient *un moyen* de savoir si la formation fonctionne —et notamment si l'argent mis dans la formation est utile.

¹ le mot "objectifs" ne doit pas faire illusion, aujourd'hui que les textes fondateurs du modèle de la maîtrise par les objectifs sont pratiquement inconnus des praticiens, l'objectif s'est réduit à un simple but à atteindre, sans que soit appelé la théorie des objectifs. Le mot est phatique plus que référencé.

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE »³, Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Université de Lille 3

On voit combien formation et évaluation sont liées : la conception de l'une induit la conception de l'autre. Dans cette conceptualisation fonctionnaliste, prise dans le schéma moyen-fin, la formation est au service de l'institution qu'elle doit servir et l'évaluation, comme moyen de contrôle économique, est elle aussi *au service*² de la même institution commanditaire.

1,1. L'évaluation-mesure aujourd'hui

Cette conception de l'évaluation focalisée sur les produits de la formation est vécue avec la force d'une évidence. L'idée que la formation peut anticiper l'évolution de l'organisation n'est même pas soupçonnée. Tant et si bien (et là joue la force de l'évidence) qu'on croit ainsi avoir mis les choses à leur place et qu'on ne s'interroge plus sur les effets (justement) de cette conceptualisation sur l'évolution des formés. La formation doit produire du bien, du capital. Les formés sont donc "tout naturellement" considérés comme des produits fabriqués qu'il s'agit de contrôler (les normes qualité, la qualité totale cf. Vial, 2001 c). Il n'y a pratiquement pas de différence de traitement entre l'utilisation du matériel, des machines et la relation de formation. On est dans un univers machiniste où l'homme au travail lui-même est un moyen au service de l'organisation, de l'institution qui s'en sert. Alors le secteur social de la formation est considéré comme un procès de fabrication de biens et de services et l'évaluation est réduite au contrôle de cette fabrication.

Ces évaluations sont bien entendu utiles pour le pilotage économique de la formation. Elles optent pour un regard surplombant qui intéresse (trop) peu les formateurs. Eux-mêmes ont pourtant intégré cette conceptualisation machiniste de la formation : ils se veulent "ingénieurs de formation". Ils n'interrogent pas leurs fonctions en tant que formateurs. Les chercheurs, eux, parlent "d'évaluation des politiques de formation" pour désigner ce qui n'est que du contrôle économique du fonctionnement.

La recherche comme les pratiques de formation vont donc s'attacher à mesurer le rapport coût/efficacité. Il s'agit la plupart du temps de macro-évaluations, depuis un point de vue surplombant, un travail d'*expert* pour vérifier l'utilité sociale des pratiques.

² le terme "au service de" peut s'entendre de deux façons : soit servilement, on travaille dans le sens donné par l'institution, soit de façon plus critique on cherche à améliorer les façons de réaliser les buts donnés. Rares sont

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE »⁴, Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Université de Lille 3

Ces évaluations sont volontiers comparatives, d'un pays à l'autre, par exemple. L'évaluateur reflète une vision de l'état du domaine de la formation, les décideurs tranchent et prennent des décisions qu'ils croient utiles. La mesure se met au service de la prise de décision.

Les méthodologies utilisées se réfèrent explicitement à la recherche des sciences de la nature. Les évaluations sont avant tout quantitativistes. Le modèle le plus ancien de l'évaluation-mesure : le modèle de "la mesure des effets" (Vial, 1997 a) est réactivé. A ceci près que l'évaluateur prend acte de tout ce que la recherche en ce domaine a produit et avance avec beaucoup plus d'humilité qu'autrefois des résultats chiffrés et surtout les interprétations de ces résultats. On sait aujourd'hui que les chiffres ne parlent pas d'eux

mêmes, que les résultats ne font sens que dans un cadre interprétatif forcément limité. On ne cherche plus de "lois universelles" mais on donne à voir des bilans "objectifs" (c'est-à-dire dont le cadre est précisé, localisé, relatif à ses théories de départ). On parle davantage "d'impacts" que de lois. Le mécanicisme s'est relativisé, il n'est plus péremptoire.

La méthode différentielle à beaucoup assouplit les arrogances d'antan des évaluateurs-mesureurs. Ils sont dans un contrôle, en somme, contrôlable. La transparence de leur procédures de quantification et le déterminisme qu'elles supposent sont aujourd'hui dissociées de la mise à jour d'une vérité cachée. L'échelle de mesure est de moins en moins confondue avec une échelle de valeurs. C'est un regard "externalisé" plus que vrai, un regard objectivé plus qu'objectif qui donnent des *audits*, c'est-à-dire en fin de compte, des lectures de ce qui se fait. Ce sont souvent les destinataires de ces mesures qui les utilisent comme des vérités et non pas les évaluateurs experts et contrôleurs.

1,2. La mesure et la systémie

L'autre phénomène marquant est qu'il semble bien que ce ne soit pas seulement un retour de l'évaluation-mesure du début du siècle, fortement influencée par la

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE »⁵, Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Université de Lille 3

psychologie expérimentaliste, laquelle conçue dans un rationalisme linéaire, s'attachait à mettre en évidence les effets de la formation sur le formé mais un renouvellement de la conception des liens de causalité. Le passage de l'évaluation-mesure à l'évaluation-gestion s'est fait par la revendication d'une ouverture : "Nous avons à passer d'une évaluation-jugement à une évaluation communication" (Paquay, 1992, p. 21). Sous l'influence de la systémie, l'évaluation mesure d'aujourd'hui a intégré la notion de changement. Il ne s'agit plus seulement de construire une échelle de mesure (critérée ou non mais fixe, référentielle) mais de comparer des états du système à des temps différents. Les formalisations du système opérée par l'évaluateur systémicien avec les partenaires du terrain (ils parlent de "co-construction") à différents moment de l'intervention servent de base pour interpréter l'évolution du système. La formalisation, les schémas des relations dans le système et du système à son environnement, remplacent l'utilisation des méthode de recherche "classiques". On peut se demander si c'est encore de la mesure, le terme est pourtant revendiqué (Lecoite, 1997). La grande différence, c'est que l'évaluateur n'est plus seulement surplombant : il est dedans et dehors, il aide les acteurs à formaliser, il propose des formalisations que les acteurs valident. Ce sont dès lors plutôt des micro-évaluations, d'un établissement, d'un service, dans le cadre du travail d'un *consultant* médiateur aidant à construire une image (un modèle) de l'organisation chez les acteurs.

On est alors bien dans l'évaluation-gestion, cette période des modèles contemporains où évaluer, c'est gérer, c'est-à-dire maîtriser les situations, atteindre des objectifs, être efficace, fonctionner, aider au bon fonctionnement, économiser, exploiter les ressources, prendre les bonnes décisions, rationnellement ; résoudre des problèmes, améliorer, stabiliser des systèmes, les pérenniser, rendre concurrentiel, contrôler, manager, développer les potentiels, faire participer, engager pour plus de productivité : la valeur est résolument réduite à l'économique (efficacité, rentabilité et plus value).

Mais rien n'empêcherait de faire fonctionner ces évaluation dans la systémie auprès de décideurs et de mettre par ces méthodes l'accent *sur le sens de ce qui se fait* plutôt que sur la seule rentabilité des moyens utilisés. On sortirait alors de l'évaluation-gestion pour entrer dans l'évaluation comme problématisation des actions conduites.

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE », Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, Université de Lille 3
-

1,3 l'évaluation comme "aide" au formé

La troisième conception de l'évaluation se focalise sur les procédures pendant la formation, pour améliorer le comment faire. Elle est au service du contrôle final, lui, programmé.

L'évaluateur veut aider à mettre en place des "démarches rationnelles d'ingénierie de la formation". Il vient résoudre des problèmes, éradiquer des dysfonctionnements, améliorer le fonctionnement. On est toujours dans l'évaluation-gestion mais le modèle de l'évaluation activé est différent, il s'agit du modèle cybernétique : la régulation est toujours réduite à une adaptation au prévu (Vial, 2001 a). Elle n'est pas une réorientation du projet mais une correction du programme. L'évaluation se veut "formative" : elle est au service encore de la formation, elle aide à "l'apprentissage" par ailleurs programmé et rationnellement organisé par un formateur encore tout puissant, planificateur du destin de l'autre. On est toujours dans un modèle de pensée fonctionnaliste et d'ailleurs cette conception de *l'évaluation comme remédiation* peut fort bien être au service de l'optimalisation de l'évaluation-mesure précédente. Entre aider à réussir le programme et mesurer les acquis, il n'est pas loin.

Le contrôle de la trajectoire de l'apprenant peut être externe : c'est l'évaluation formative, ou se vouloir interne au sujet : c'est "l'évaluation formatrice" et l'apprentissage de l'auto-contrôle partout présenté comme le fin du fin. Alors qu'il ne s'agit que d'intérioriser la commande de formation est de s'y rendre conforme, on le sait (Vial, 2000). Mais alors le systémisme (simple) est introduit, l'autre n'est plus celui qu'on transforme, il faut négocier avec lui pour qu'il se transforme pour devenir ce qu'on a décidé qu'il serait. Le sujet s'impose, sous le masque de l'acteur.

Dans ce cadre, un certain nombre de thématiques de l'évaluation sont alors reprises : "Qui évalue ?", "Qu'est-ce que l'auto-évaluation ?" "quels rôles pour les critères ?", "comment accompagner au projet ?" etc.

2/ Former à l'évaluation ?

Ces questions sont la plupart du temps abordées par les praticiens de l'évaluation qu'ils soient formateurs ou chercheurs, comme si rien n'avait été publié sur la question

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE »⁷, Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Université de Lille 3

depuis vingt ans et attestent de l'absence d'une quelconque culture en évaluation³. Ce sont des idées "vieilles-neuves", comme l'a dit J-M. De Ketele, dans la synthèse finale du colloque dont il était le grand témoin. Plus vieilles que neuves : on réinvente la roue, laborieusement, en se focalisant encore sur les outils, les grilles, les feuilles de route, les cartes, les itinéraires, les dispositifs qui seraient bons par nature, efficaces, rentables...

Se pose alors la question cruciale de la formation des évaluateurs. Peut-on continuer à faire croire que la maîtrise des contenus "à transmettre" suffit pour évaluer une formation, que l'évaluation est "naturelle" et ne nécessite donc pas de formation spécifique ? L'idée n'est toujours pas commune que cette formation à l'évaluation n'est pas une formation à *un* modèle d'évaluation présenté comme le meilleur. Et que la quête obstinée du bon dispositif d'évaluation est une chimère. La formation à l'évaluation, quand elle existe, n'est le plus souvent qu'un outillage, pour un pilotage ingénierique. On est loin de former des gens qui ont à tenir dans une relation humaine, à assumer cette relation, à faire que le sens de la relation interpersonnelle se construise par l'évaluation... à assumer *la contradiction* pourtant à l'origine de la dynamique des situations.

3/ L'évaluation comme pratique signifiante située

Une autre conception de l'évaluation se fait jour. Elle se focalise sur les processus en jeu dans la formation dans un questionnement sur le sens de ce qui se fait (Rey, 2000). Les recherches essaient de tenir ensemble évaluation et formation dans un même mouvement de pensée et de voir en quoi ce couple indissociable favorise le changement des acteurs, des actions, des politiques et des projets des organisations. On ne subordonne plus l'évaluation à la formation. Le chercheur ne veut plus identifier l'essence intemporelle et universelle de l'évaluation, il s'intéresse à l'utilisation en situation (De Fornel, & Quéré, 1999) des modèles existants et rendus disponibles en fonction de ce qu'on veut faire dans tel ou tel contexte. Le discours sur l'évaluation n'est plus prescriptif. Il s'agit de rendre intelligible ce qui se fait. L'évaluation si elle ne se

³ culture renvoie ici d'abord à des *savoirs* (comme par exemple l'identification des courants en évaluation : Vial, 1997 b), puis à des *significations* (sociales) — ce que sont les concepts de l'évaluant (Vial, 2001b) et enfin à du *sens* élaboré en situation (ce qui sera l'objet de ma prochaine publication).

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE »⁸, Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, Université de Lille 3

définit pas, se caractérise et notamment par trois dimensions : elle est une pratique située, problématisée et signifiante.

L'évaluation comme *pratique située* s'attache à identifier puis à suivre l'évolution du système de concepts que les évaluateurs utilisent dans l'action. Ces recherches veulent accompagner la durée. Elles s'intéressent à comment les acteurs utilisent les concepts, avec quels mélanges, quelles approximations, quels oxymores ? En somme, quelle rhétorique ils utilisent pour construire leur action. Situer l'évaluation dans l'espace et le temps, dans la durée de la formation, c'est faire des recherches sur les segments que construisent tels acteurs dans tels contextes (Zarifian, 2000), c'est chercher à articuler les tensions entre acteurs, les logiques contraires, les modèles différents. C'est ne plus croire que l'évaluation est une "démarche" qui se déroulerait en fonction des paramètres de départ. La durée apporte des réorientations en cours de route, des régulations.

L'évaluation est une *pratique problématisée* à chaque action par l'utilisation d'une matrice de références possibles. Ce n'est d'ailleurs pas la duplication d'une architecture conceptuelle (un référentiel, un ensemble fini de "concepts mobilisateurs") mais *un système évolutifs de références* qui obéit aux aléas de la culture de l'acteur (à son pouvoir d'intelligibilité). Les "invariants" ne sont pas des existants, des points de passage obligés, qu'on s'attendrait à trouver dans la bonne pratique préconisée (Clot, & Faïta, 2000). Ce sont des virtuels dont l'actualisation dans telle ou telle action reste largement imprévisible et dépend de la conscience de leur existence que peut avoir, selon son degré de formation, sa culture, l'évaluant — et du "travail sur soi"⁴ par lui accompli et accepté (Kaës, 2000).

Enfin, l'évaluation est dans ce cadre, une pratique *signifiante* (Barthes, 1985), c'est-à-dire une pratique où se joue, en continu, le processus de *sémiose* (la communication de sens). Ce n'est ni une pratique technique qu'il suffirait d'instrumenter,

⁴ Ce "travail sur soi" reste largement mystérieux, en ce sens qu'il n'est pas entièrement visible de l'extérieur et échappe à la saisie du formateur. On désigne par "se travailler" ou "se mettre en travail" l'acceptation par l'évaluant de se prendre comme objet d'apprentissage, de vouloir "s'assouplir, s'élargir, s'approfondir" : autant de métaphores qui ne se mettent pas en algorithmes comportementaux. Ce n'est pas seulement un exercice de conscientisation qui rendrait l'évaluant de plus en plus maître de lui-même mais un projet d'élucidation dans l'action, de l'action elle-même, dont le meilleur indicateur reste le plaisir à être dans l'action, le fait de "se sentir à l'aise", qu'on ne confondra pas avec "être certain de bien faire". C'est donc un processus — et inachevable, que par ailleurs on appelle "la professionnalisation". (Vial, 2001 b)

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE »⁹, Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Université de Lille 3

ni une pratique naturelle qu'il suffirait de convoquer mais bien davantage une *praxis* (Imbert, 2000), où s'élabore un projet (Vial, 1997 b). Mais ce processus de sémiologie entre signes, significations et élaboration de sens (Barbier, 2000), diffère de la création littéraire (il s'agit d'une pragmatique et non pas d'une écriture) parce qu'il est cadré par la volonté de communiquer des avis⁵ qui influenceront sur le cours de la situation.

Pour rendre ces recherches possibles, encore faut-il que des partenariats s'organisent entre chercheurs et évaluateurs, que les institutions acceptent d'ouvrir leurs portes aux chercheurs de terrain...

Conclusion

Toutes ces conceptions de l'évaluation sont utiles et méritent l'attention des observateurs. Il ne s'agit pas ici de trier le bon grain de l'ivraie mais d'aider au repérage. Il reste que l'existence même de tendances si différentes les unes des autres ne facilite pas l'auto-formation des évaluateurs... Mais ces tendances témoignent que la fonction d'évaluation est un engagement du sujet, qu'il est pris dans, il est agi par un imaginaire social créateur (Castoriadis, 1973). Evaluer n'est pas un geste professionnel ordinaire.

Bibliographie

- Barbier, J-M. "Rapport établi, sens construit, signification donnée", *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, 2000 b, pp.61/86
- Barthes, R., *L'aventure sémiologique*, Paris : Seuil, 1985
- Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil, 1973
- Clot, Y. & Faïta, D., "Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes", *Travailler* n°4, 2000.
- Fornel, de, M. & Quéré, I. *La logique des situations*, Paris : Raisons pratiques, 1999.
- Imbert, F. *L'impossible métier de pédagogue*, Paris : ESF, 2000

⁵ et non pas des jugements dits de valeurs.

- 17 (2001) "Comprendre les relations entre formation et évaluation." Symposium de « l'ADMEE¹⁰, Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, au Quatrième Congrès de l'AECSE : *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*, Université de Lille 3
-

- Kaës, R. "Le travail psychique en formation", Barbier, J-M. (direction)
Signification, sens, formation, Paris : PUF, 2000, pp. 139/154
- Lecoinge, M. *Les enjeux de l'évaluation*, Paris : l'Harmattan, 1997
- Paquay, L. Pour un ancrage des pratiques d'évaluation formative dans les pratiques de formation", *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal : ADMEE, 1992, pp.17/22
- Rey, B. "Un apprentissage du sens est-il possible ?", Barbier, J-M. (direction)
Signification, sens, formation, Paris : PUF, 2000, pp.107/126
- Vial, M., *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997 a
- Vial, M., *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?*, en collaboration avec M. Genthon et B. Donnadiou, Paris, Interéditions Masson, 1997 b
- Vial, M., *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan, défi-formation, 2000
- Vial, M., "Évaluation et régulation", participation à l'ouvrage collectif de Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, Bruxelles : De Boeck, 2001 (a), pp. 68/76
- Vial, M., *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*, De Boeck Université, 2001 (b)
- Vial, M., "Les missions du formateur, entre désignation et attribution de la qualité", *Éducation Permanente*, n°147, 2001(c)
- Zarifian, P. "L'apprentissage par les événements : entre sens et signification", Barbier, J-M. (direction) *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, 2000, pp. 167/186