

Michel VIAL

**L'AUTO-EVALUATION,
entre auto-contrôle et auto-questionnement**

**Ecrits
En question**

Université de Provence

SOMMAIRE

Introduction :	13
Concevoir, dans un projet de complexité, les phénomènes d'évaluation	13
dans un projet de compréhension	14

chapitre I L'évaluation et l'analyse didactique des contenus de formation

1. La Formation entre éducation et instruction

- La formation comme concept	18
- Le traditionnel et le rénové	19
- Pédagogie et andragogie	
- La didactisation en formation	20
- Le déni de la pédagogie	21
- La pédagogie, quand même	23
- Pour une axiologie de la formation	25
- L'irréductible opposition Instruction/Education	25
- La formation, objet complexe	26
- L'animateur et l'instructeur	27
- Le (trans)formateur dans les formations "didactiques"	28
- Le scénario catastrophe	29
- De la didactisation au travail didactique	29
- Le dialogisme didactique/pédagogie	30
- La praxis comme connaissance de la complexité	31

2. L'inadéquation du modèle de la maîtrise par les objectifs pour organiser l'évaluation formative dans la formation didactique :

- Une simple pédagogie des acquisitions	33
- Trop de référents didactiques	34
- Des liens de turbulence	34
- Une combinatoire	35

3. Inadéquation de la dite pédagogie de projet pour organiser la formation didactique :

- La pédagogie "de projet" comme tentative d'unification	36
- Un travail pédagogique sur les conditions	37
- Une tautologie	38

4. La notion de dispositif :

- Confusion entre l'activité et le document	39
---	----

- L'instrumentation en kit ?	39
- Pour la réassurance des formateurs	40
- Technicité et auto-évaluation	40

5. Situation de l'évaluation :

- D'abord, l'évaluation comme travail de mesure	42
- Puis l'Evaluation formative et le modèle cybernétique	42
- avec des régulations comme stratégies de l'enseignant	42
- et des régulations de conformité	44
- Ensuite, l'évaluation comme systèmes de régulations	45
- Les formes essentielles de l'évaluation systémique	45
- Les fonctions récursives de l'évaluation complexe	47
- Les fonctions de l'évaluation dans la formation	49
- Les deux logiques de l'évaluation et la tentation du choix	49

6. Situation des formations à l'évaluation :

- Les démarches de didactisation de l'évaluation formative dans les formations d'enseignants	51
- L'évaluation formative comme succession de contrôles intermédiaires	51
- L'évaluation formative comme amélioration des produits	52
- L'évaluation se réduit à une discipline d'enseignement, à une didactique	52

7. Apprentissage et évaluation, les prisons de Piranese:

- Des partis pris : juxtaposition ou subordination	54
- Echapper au dilemme en effaçant l'évaluation	55
- Reconsidérer la formation	55
- Deux théories psychologiques de l'Apprendre	56
- Deux théories de l'intelligence "géométrique"	57
- L'apprentissage et les projets de formation	58
- Deux modèles importés	59
- Des "appareils" pédagogiques	59
- Vers un modèle de l'articulation des projets	60

8. L'évaluation-régulation, dispositif de mise en projet

- Le document comme projet-programme	61
- Etre dans un projet ?	62
- Le projet ne se dérive pas	62
- Le projet n'est pas ipso facto motivant	62
- Installer les conditions réglables	63
- La conscience d'être acteur	63
- Les critères dans l'élaboration et la réalisation du projet	64
- Etre responsable du projet et avoir des stratégies	64
- Le sens du projet dans l'organisation	65
- Prendre en considération et non pas prendre en compte	65
- Différencier référents et différentiel	66
- Réapproprier la pensée "archaïque"	66
- Les objectifs quand même	67

9. La négociation, stratégies de la mise en projet :

- La négociation dans l'art de la guerre : le compromis et le conflit	68
- Modes de résolutions des conflits	68
- La posture et le poste	69
- L'enseignant-médiateur ?	70
- Le simulacre	71
- La négociation comme marchandage	71
- Le pacte et la volonté d'être externe	72
- Savoir prendre les poses du Conciliateur	74
- La négociation dans l'art de vivre	74
- Evaluer dans l'estime	75

10. Les nécessaires instruments d'auto-évaluation :

- Pour la conscientisation d'un processus humain	75
- Ecrire un dispositif pour s'auto-évaluer	76
- La planification, un allant de soi	77
- L'anticipation quand même	77
- Des invariants du dispositif	79
- Sous la didactique, l'évaluation	81

11. L'auto-évaluation comme auto-formation :

- Le processus de changement et l'autonomie	82
- L'improvisation orchestrée	84
- La science de la complexité des formateurs	85
- Posture de formateur et travail de deuil	86

Chapitre II

L'auto-évaluation dans l'évaluation des tâches de formation, apprentissage de l'auto-contrôle

1. Inadéquation de la seule pensée systémique pour concevoir l'auto-évaluation dans la formation :

- L'idée de complexité contre l'empire de la simplicité	90
- Elargir la pensée rationalisante	91
- Pour une pensée dans la complexité	92
- Pour comprendre	93
- Entre le presque rien et le n'importe quoi	94
- La systémie quand même	94
- La notion d'organisation et la pensée structuraliste	95
- L'outil d'auto-évaluation et la parole	96
- Le défi d'auto-évaluation	96

2. Le référent dans l'auto-évaluation :

- L'évaluation comme planète	97
- L'outil critère	98
- Dans l'ignorance du référent	99
- Référent, référentiel, référent	99

- Le jeu de l'évaluation dans la formation	100
- Mots de base et maux dérivés	101
- La dérive de logique	101
- La sphère explicative	103
- La sphère institutionnelle	104
- La sphère didactique	104
- Fonctionnement de ces trois sphères	105

3. Former à l'évaluation formative, les risques de dérivation

- La priorité accordée à la sphère explicative conduit à privilégier les interventions du formateur sur celles du formé	108
- en survalorisant la maîtrise du dispositif	109
- en multipliant les outils de contrôle	109
- en occultant le problème de la hiérarchisation	110
- en confondant l'auto-bilan et l'auto-évaluation	110
- en multipliant les bilans	111
- La priorité donnée à la sphère institutionnelle induit une focalisation sur la réussite des produits	111
- en étant obnubilé par la réussite	112
- en refusant de classer les tâches	112
- en effaçant l'objectif d'évaluation-bilan	112
- dans l'ignorance des critères globaux de la formation	113
- dans l'illusion quantitative	115
- par l'émiettement des tâches	116
- dans la confusion entre "grilles d'évaluation" et instruments pour faire en s'auto-contrôlant	117
- La priorité donnée à la sphère didactique risque de conduire à l'unification par un référent mono-référencé	117
- par l'imposition d'un modèle didactique vrai	118
- dans une didactique sans histoire	118
- en confondant diagnostiquer et remédier	119
- en confondant outil d'analyse et opérateur de synthèse	120
- dans le déni de l'appropriation	121
- en effaçant les critères sur la synthèse	121
- en évinçant le formé de la régulation du dispositif	122
- La métacognition comme exercice de l'auto-contrôle ?	123

4. Le transfert des apprentissages, horizon de l'auto-contrôle :

- Apprentissage de l'auto-contrôle et mises en situation de transfert	124
- La méta-cognition comme aporie	124
- La cognition quand même	125
- Le transfert comme plasticité	126
- Les objets à transférer	127
- Les mécanismes du transfert	128
- Les effets de transfert : premier aspect, le transport d'un acquis	129
- second aspect, la transformation et la découverte	130

5. Les critères des tâches comme outils d'apprentissage de l'auto-évaluation :

- L'apprentissage de la réversibilité	131
- La carte d'étude, agencement des critères	132
- L'analyse de la tâche et le référent didactique	133
- Des repères pour classer les tâches	135
- Dans un projet de "didactique comparée"	136
- Par l'évaluation de la tâche dévoiler son référent didactique pour le donner à acquérir	137
- Distinguer consignes et contraintes pour classer les conditions de réalisation	137
- Distinguer classes de problèmes et situation-problèmes	138
- Définir les situations de contrôle	139
- Définir les tâches notionnelles	140
- Classer les tâches par catégories de procédures	140
- les tâches d'analyse	141
- les tâches de synthèse	142
- les tâches d'évaluation-vérification	142
- Distribuer les tâches	145

6. L'évaluation du dispositif de formation :

- Pour la communication comme réseaux	146
- Mettre les tâches en systèmes	148
- Le travail en projet quand même	148
- Proposer des cycles didactiques	149
- Les principes organisateurs des cycles	150
- Le niveau pédagogique du dispositif de formation	151
- Le niveau didactique du dispositif de formation	151
- Le niveau évaluation du dispositif de formation	152
- Le dispositif d'évaluation-contrôle en interrelation avec le pédagogique	152
- Le projet de réussite	153

7. L'auto-évaluation entre pouvoir et vouloir :

- La formation menacée par la reproduction des comportements de contrôle	154
- La volonté d'articuler les logiques contraires	155
- L'auto-contrôle, logique du bilan	155
- Les noeuds de significations	156
- Travail didactique et travail d'évaluation	157
- Le discours et la parole	158

Chapitre III L'auto-évaluation comme auto-questionnement

1. Les tâches de créativité, mises en situation de la parole personnelle attendue

- La production et l'invention	160
- L'implication du réalisateur de la tâche	161
- Caractéristiques des tâches processuelles	162
- Articuler l'ensemble des tâches possibles	162
- Reconsidérer l'investissement dans les signes	163
- Pour la régulation symbolique	165
- L'auto-évaluation n'est pas l'auto-formation	165
- Reconsidérer le processus de régulation	166
- La notion de processus en évaluation-régulation	166
- Les objets des régulations en évaluation	167
- Interventions et interactions	169
- Repères et balises : les critères	170
- Un outil, deux emplois possibles	170
- Distinguer la fondation du sens, de l'établissement du sens	170
- Le différentiel	171
- Un outil, deux statuts possibles	171
- L'écart comme réseau de sens	172
- Le rempart de la différence	173
- la fondation de critères dans la familiarité	174
- La négociation des critères	174
- Une quatrième catégorie de tâches d'évaluation	175
- La nécessaire problématisation du sens, domaine de l'évaluation	176

2. L'instrumentation souple, redéfinition de l'instrumental :

- Méta-procédural et épi-procédural	177
- La verbalisation des méta-procédures	177
- Instrumenter n'est pas appareiller	178
- Le régulateur «externé»	180
- L'auto-évaluation comme pari	181
- L'attention à l'Autre	181
- L'attention aux rituels	182
- L'opérateur	183
- Une structure de la formation	184
- La personne professionnelle ou scolaire	186
- La didactique ne porte pas le sens	186
- L'évaluation comme processus de la formation	187
- La posture de formateur de formateurs	189
- l'impossible intuition	189
- Des pratiques formatives	190
- Six procédures pour l'auto-questionnement	192
- entendre pour comprendre	192
- parier sur les possibles de l'autre	192
- questionner et faire question	193
- pratiquer toutes les formes de régulation	193
- avec des stratégies d'effacement	194

- tenir une problématique du sens	194
- Les missions symboliques de l'évaluateur	195

3. L'auto-évaluation, entre la construction des significations et l'initiation :

- Les objets articulatoires comme repères	196
- Des objets virtuels	196
- Les objets articulatoires de la pratique de l'évaluation	197
- La pensée par triades, une heuristique	198
- Des images pour les fonctions de l'évaluation	199
- Du sens comme vide	200
- Le parcours initiatique, temps de l'auto-questionnement	200
- Des emblèmes de l'évaluateur	201
- Des attitudes pour l'évaluateur	201
- L'évaluateur, ni Traducteur, ni Interprète	202
- La qualité et le référent de l'évaluateur	204
- La notion de logique comme objet articulatoire	205
- L'action féconde le référent	205
- L'opacité dans la formation de formateurs	206
- Hermès le formateur et Janus l'évaluateur	206

Conclusion :

La formation de formateurs et la parole évaluative	207
--	-----

Bibliographie des ouvrages cités	211
----------------------------------	-----

Introduction

Ce livre est issu de la réécriture d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation¹ et participe de ces travaux dont le but est de conceptualiser une situation pour en nommer des paramètres. Le projet initial était de savoir, puisque l'auto-évaluation est une dimension inhérente à l'apprentissage, comment l'instrumenter ; comment employer les outils pour apprendre à s'auto-évaluer. Les deux terrains qui ont permis de concrétiser cet objet sont l'enseignement de la discipline Français en Collège et la formation professionnelle d'élèves instituteurs. De fait, ce travail porte sur les rapports entre les dimensions didactique, pédagogique et évaluative de la formation d'enfants ou d'adultes.

Concevoir dans un projet de complexité les phénomènes d'évaluation

Le choix s'est porté, pour concevoir les phénomènes d'éducation, sur les principes de la Pensée Complexe (dialogisme, hologramme, récursivité... : MORIN, 1981-1991). Ces principes permettent d'une part, d'assumer une posture de participation du chercheur au processus de la recherche dans une visée de compréhension des phénomènes étudiés et, d'autre part, d'étudier l'évolution d'outils "grandeur nature" produits par et pour le terrain.

Simultanément, le travail s'est effectué pendant trois années dans le cadre de l'enseignement de la discipline Français en Collège, de la sixième à la troisième, et dans un Centre de Formation d'élèves-instituteurs pour élargir le champ étudié, de la formation d'enfants à la formation d'adultes. Ces deux terrains posent le même problème quand on veut instrumenter l'auto-évaluation : évoluer entre la rationalisation et la dramatique (FERRY, 1970) entre la technique et l'intuition (ALLAL, 1983,b), entre objectivation et subjectivité (WEISS, 1986), entre l'instruction et l'éducation (ARDOINO, 1978), entre l'acquisition du savoir, dans une perspective

¹ sous la direction du professeur Jean-Jacques Bonniol : "*Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la Pensée Complexe des faits d'éducation*", soutenue en 1991 à l'Université de Provence, Aix-Marseille I.

didacticienne, et l'impulsion vers la Connaissance (MORIN, 1986), dans une perspective de maturation du potentiel des personnes.

Une problématique peut être alors posée : si les mêmes outils étaient utilisables dans ces deux terrains ce serait l'indicateur qu'il s'agit dans les deux cas d'une même "matrice" : la formation, actualisable selon des contraintes institutionnelles particulières. La recherche sur la formation, au contraire des études centrées sur le sujet en train d'apprendre, ne peut faire fi de l'institution, quelle qu'elle soit, où s'actualisent ses objets d'études. De l'intérêt d'identifier et de mettre en relation des dimensions générales de la formation comme la Didactique (la focalisation sur les contenus de formation), la Pédagogie (la gestion de l'espace et du temps contraints) et l'Evaluation. Ainsi, vouloir instrumenter l'auto-évaluation conduit à repenser l'évaluation elle-même.

dans un projet de compréhension

A été conduite une démarche de recherche "interprétative" qui se donne comme critère l'adéquation entre la globalité à concevoir et une méthodologie dite "par l'expérimentation" ³ dans un suivi des partenaires composant avec les aléas, avec la *rationalité limitée* de l'exercice professionnel et non dans la saisie d'un plan programmé induit de l'extérieur. Le projet de recherche est donc un projet de connaissance des phénomènes étudiés et non de mesure de l'efficacité de changements provoqués.

En pertinence avec les objets de cette étude, tous pris dans des situations sociales grande nature, la démarche s'inscrit dans la mouvance ethnologique (WOODS, 1990), en utilisant les modèles systémique et ethnologique, que BERGER (1986) distingue comme étant susceptibles de faire jouer ensemble l'attitude de mesure et celle de mise à jour "de la signification de ce qu'on fait". La recherche "interprétative" telle qu'elle est ici conçue est une organisation de la découverte des faits étudiés et une analyse critique de leur sens particulier, par la familiarité du chercheur qui s'immerge dans la réalité sociale et avance dans sa compréhension avant de s'en abstraire pour l'évaluer, "l'exigence de rendre compte avec rigueur subsiste et impose de

³ Lerbet, G. *Approche systémique et production de savoir*, Maurecourt, UNMFREO, 1984 ; démarche proche du processus de référentialisation : FIGARI, G., "Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires", Colloque AFIRSE de Carcassonne 1991, *Les évaluations*, PUM, 1992, p. 175/186

mettre en place des dispositifs réintroduisant, malgré cette proximité qu'implique l'intimité, une forme de distanciation retrouvée " (ARDOINO, 1990, p.349).

La volonté d'obtenir une vision globale des phénomènes d'éducation est sans cesse menacée par la résurgence du paradigme de la pensée rationalisante, de la clôture positiviste ; l'éducation risque à tout moment de se transformer en instruction. *Le désir de construire l'autre prime sur la reconnaissance de son autonomie.* Il semble prioritaire aujourd'hui de ne pas y répondre et de *redonner confiance aux formateurs en cette science de la complexité des faits vivants d'éducation qui est la leur.*

Le stage, la classe, le service, lieu social avant tout, se connaît comme une entreprise. "Connaître une entreprise, c'est la connaître comme un ensemble organisé, visant la production de certains effets, mais c'est aussi la connaître comme une réalité sociale caractérisée par une culture particulière (...) Cette réalité sociale repose sur un ensemble de pratiques, de valeurs, de relations, qui caractérisent une population donnée, dans des cadres institutionnels qui sont peut-être des cadres universels et généraux, mais incomparables d'un lieu à l'autre, même si les normes, les objectifs, les formations des personnels y apparaissent comme semblables." (BERGER, 1986, p.87).

Mais c'est justement parce que la recherche consiste à construire une lecture, à évaluer ses objets, que "l'incomparable", ou plus exactement le non similaire, autorise *les transferts* jusqu'à pouvoir parler de *la formation*. Les deux terrains d'étude sont pris alors dans un rapport *hologrammatique* au tout de la formation. Comme dans toute entreprise de compréhension en extension, la partie contient le tout et en même temps comporte plus que ce tout : sa singularité. L'enseignement du Français en Collège ou la formation d'élèves-instituteurs permettent alors de produire, moyennant quelques précautions, des principes généraux de la formation. A charge aux spécialistes de chaque public ou de chaque discipline d'envisager, dans un autre travail de transfert, en même temps, ce qui fait la spécificité de leur terrain.⁴ Ce faisant, l'étude de l'auto-évaluation dans la formation d'enfants ou d'adultes, se situe dans cette "relation de métissage", cette "approche scientifique de l'ambiguïté" où "se posent les problèmes, beaucoup plus généraux, des objets complexes, caractéristiques des

⁴ Ainsi que A. Gonnet ait pu transférer les principes de ce travail à la discipline d'enseignement qui l'intéresse (*Le projet pédagogique en technologie*, CRDP de Marseille, 1994) conforte l'idée de transferts possibles, compte tenu des spécificités didactiques.

pratiques sociales, et des formes de connaissance, des regards critiques, tentant d'en rendre compte" (ARDOINO, 1990).

Cette réflexion, dans la volonté d'articuler les projets contraires et complémentaires avec l'aide aussi de la Pensée Complexe, n'est qu'un chantier qui s'ouvre. Il est simplement question ici d'amorcer des pistes de travail, de commencer à tracer à grands traits les orientations d'*un projet de formation des formateurs* qui puisse donner sa place à l'auto-évaluation dans la formation.¹

Conclusion

La formation de formateurs et la parole évaluative.

C'est la pratique de *la négociation* qui a permis d'introduire le désordre fonctionnel nécessaire pour maintenir l'objectif de connaissance, de ce désir de savoir encore qui permet de ne pas en rester à la conformisation dans l'Instruction.

Le travail sur *les cartes d'étude*, agencement des critères pour l'auto-contrôle, a abouti à la mise en exergue de la valeur formative de l'épi-procédural, au détriment de l'imposition de l'exercice des méta-procédures. Le signe de l'apprentissage de l'auto-évaluation réside davantage dans le choix du statut que le réalisateur des produits donne aux procédures de contrôle, (choix de faire appel consciemment aux procédures de réalisation du produit ou de se laisser agir par elles), que dans le recueil correct de traces d'un contrôle méta-procédural organisé de l'extérieur par le formateur. Viser la formation chez l'autre d'*un référent* et non seulement du référent didactique implique, pour le formateur, le deuil de ce désir de vouloir tout contrôler, au profit d'une revalorisation de la Parole sur les stratégies, sans laquelle la négociation n'est qu'une manipulation et la médiation qu'un abus de langage.

La focalisation sur les tâches représentatives d'une classe de problèmes, tâches institutionnellement normées, techniques, participe d'une attitude (même non-préméditée) de contrôleur des apprentissages de l'autre, de transformateur. Cette centration aboutit à l'imposition du

¹ Certains passages de ce texte écrit en 1993, ont été retravaillés depuis et publiés dans *Les cahiers de En question*, Aix-en-Provence

besoin de contrôler les méta-procédures : on y fait coïncider l'auto-évaluation avec l'auto-contrôle. L'alternance entre ces tâches procédurales et les tâches de créativité peut éviter cet écueil en permettant la prise de position par le formateur du rôle de régulateur (externé) et donc la mise en fonction de *l'auto-questionnement* du formé pour passer de l'appareillage à l'instrumentation souple.

Au contraire de ceux qui réclament l'intégration totale de l'évaluation formative dans une stratégie didactique, il paraît prioritaire de distinguer d'abord les formations "didactiques" ordinaires où s'intègre l'évaluation réduite au contrôle, au service d'une conception dogmatique de la transmission des savoirs, des formations dont l'évaluation est un processus : les unes n'excluant pas ipso facto l'existence des autres, à condition qu'on ne les confonde plus.

Mais si le projet est de promouvoir le changement, former c'est accompagner la dynamique du changement. Il n'y a plus d'un côté le déroulement de la formation et de l'autre ce qui aide puis entérine ce déroulement : l'évaluation. Promouvoir, c'est former. L'évaluation est alors un processus de la formation qui s'articule entre le bilan et le formatif, notamment par la régulation.

La quête du sens, dans la visée d'articuler ces deux fonctions de l'évaluation, création du sens et vérification des significations, est facilitée si les formateurs peuvent se repérer, de façon heuristique, à des *objets articulatoires* (l'auto-évaluation, les régulations, le référent, le procès, les critères). Il apparaît que les partenaires de la formation, actants des régulations de conformité mais aussi d'émergence de qualités nouvelles, imprévisibles, complexifiantes, peuvent ainsi éviter de se croire obligés de choisir entre les deux logiques et de privilégier la seule logique du contrôle et des bilans, sous l'effet de la dérive de logique aboutissant au déni de formation.

Mais l'auto-évaluation n'est pas plus ce qui permet de rester dans la logique formative, que l'un ou l'autre des objets articulatoires.

Ce serait bien davantage la pertinence des actualisations de l'ensemble des objets avec leur utilisation, dans un continuum de l'une des logiques à l'autre, qui permettrait de passer de la formation "didactique" à la formation de formateurs. Ce continuum est facilité par les variations de l'ensemble des *sept objets régulables* (le projet, le programme, le procès, les produits, les procédures, les processus, la parole) que fonde le jeu de postures dont le formateur dispose : gourou,

arbitre, juge, contrôleur, interprète-philosophe <<>> négociateur, formateur de formateurs, médiateur (ou régulateur externé), sage.

C'est bien parce que les faits d'éducation ne sont pas pensés dans la complexité que du début à la fin du système éducatif (en formation initiale ou continuée, dans l'enseignement comme dans la formation d'adultes et pour faire acquérir une didactique précise ou pour introduire à une façon d'être), les comportements de contrôle se reproduisent chez les formateurs (qu'ils soient enseignants, didacticiens, animateurs ou formateurs des précédents).

Pour éviter cela, il apparaît que le formateur doit faire le travail du *deuil* du fantasme de la transformation de l'autre, d'un certain militantisme idéologique de l'innovation, et *cesser de confondre l'objectif avec les critères de la formation, les procédés de transformation avec le processus de changement.*

Le formateur contribue à installer des dispositifs avec les partenaires, (dispositifs d'instrumentation souple s'il est dans une didactique, autour de dispositifs réglables : les cycles didactiques), qui permettent au "formé" de vivre la modification de son référent personnel. L'acquisition du référent didactique ne peut à lui seul donner du sens à ce changement : la complexité des faits d'éducation demande qu'on revalorise *la science de la complexité* que le poste de formateur implique.

Pour ce faire, il semble adéquat que le chercheur qui s'interroge sur les situations de formation aborde les postes de formateurs dans le respect de leur praxis, dans une volonté de recueillir d'abord la parole de l'Agir, pour comprendre : dans une praxistique. Il reste à accepter le fonctionnement des praticiens, avant de vouloir les changer, à comprendre leur temps avant de (en place de) contrôler leur espace, si on ne veut pas se retrouver *artisan de la parole volée.*

Dans les formations à l'évaluation, par exemple, si on veut éviter de didactiser les concepts de l'évaluation en les rigidifiant, en les faisant passer pour du vrai, du solide, ce qui dénature l'évaluation en contrôle, il faut cesser de penser avec les cadres habituels des formations didactiques : dans une formation de formateurs, l'inscription paradigmatique et la situation épistémologique sont déterminantes.

Il n'est pas de formation, où le formateur est nécessaire, qui puisse s'en tenir à une transmission technique des savoirs. Le rôle essentiel du formateur est de pouvoir focaliser *l'investissement symbolique* du formé, de permettre dans sa relation au formé, qu'aucune machine ne pourra remplacer, que se parle *la problématisation du sens, domaine de l'évaluation.*

Travailler sur *la Parole formative* dans le cadre d'une symbolique de l'évaluation, pour une réflexion sur la formation de formateurs, est un chantier qui s'ouvre désormais : est-elle une Parole perdue, un fantasme et un mythe dont l'efficacité viendrait de son manque, de son absence ? Et comment attendre alors que les formateurs tiennent parole ? Ou faut-il accepter que les formateurs ne soient là que pour tenir un temps de parole, le temps de la donner ?

Décembre 1993

quatrième de couverture

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

Entre *le presque rien* que laisse le dessèchement classificatoire de la logique du contrôle dans l'évaluation-bilan et *le n'importe quoi* du fusionnel dans l'évaluation dite "formative", la Pensée Complexe semble pouvoir porter, avec *l'évaluation complexe*, 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 existants, une dialectisation.

La formation des formateurs —et tout particulièrement, la formation à l'évaluation— a tout intérêt alors à s'efforcer d'intégrer l'auto-évaluation dans la durée : c'est-à-dire essayer *d'articuler* la prise en compte de l'apprentissage de *l'auto-contrôle des procédures* à la prise en considération de *l'auto-questionnement comme processus* du formé pour lui permettre la conceptualisation et la problématisation du sens dans l'action d'évaluation.