

Evaluation et régulations : situation, modélisation et perspectives

Michel Vial
MCF, HdR
Département des Sciences de l'éducation
Université de Provence

L'évaluation est ici considérée comme *un travail du sujet* pour l'échange avec d'autres sujets, partenaires de la situation d'évaluation, eux aussi évaluateurs et *à partir d'une* problématique du rapport aux valeurs, à ce qui importe, au(x) sens donc. La régulation, dans ce contexte, peut se ramener à quelques expressions qu'on emploie fréquemment quand on est enseignant : "travail à refaire !" "Faire mieux !". Le maître fait faire et puis demande de refaire, c'est-à-dire qu'il attend du nouveau. Ce neuf est dépendant de ce que élève et enseignant croient qu'il faudrait faire. Mais quand l'élève "refait", ce que le maître demande, c'est de faire mieux. Alors l'opérateur, le formé, l'élève fait autrement, il change sa façon de faire (on dit "sa démarche"), il fait autrement la même chose : il régularise, il se met en règles ; on a appelé ce travail correctif "la régulation". L'attention se porte alors sur les différences car *le préfixe "re" ne veut jamais dire "à l'identique"*. Aussi va-t-on tenter ici de montrer que l'intérêt de la régulation, c'est *le saut qualitatif* : il arrive que l'élève fasse alors *autre chose*, parce que "l'environnement n'impose pas à l'être vivant et connaissant des formes déjà organisées qu'il suffirait à ce dernier d'assimiler ou de reproduire telles quelles. Connaître n'est pas reconnaître, mais bien naître de concert, c'est-à-dire créer" (Dupuy, 1982, p.231). Alors, dans régulation, l'important c'est le préfixe *RE*. *Le concept à élaborer par l'évaluateur, c'est ce RE, lieu d'un va-et-vient entre conformisation et divergence* : "La dialectique du RE ne fait pas que produire du renouvellement. Elle peut accueillir du neuf" (Morin, Tome 2, 1980, p. 341).

1 Le RE se décline selon les modèles de l'évaluation

La notion de régulation en évaluation a été inventée dans la systémie, elle n'existe pas dans les modèles antérieurs. La maîtrise par objectifs parle de *correction* (du tir vers la cible) et le structuralisme parle de *révision* : d'ajustement de règles (de fonctionnement). Ce ne sont pas de simples questions de mots mais bien de *modèles de pensée* différents (Vial, 1997).

1,1 La réduction cybernétique

La régulation dans le modèle de l'évaluation cybernétique nous renvoie d'abord à une première époque des systèmes artificiels simples, des machines

fonctionnant en circuit fermé dont le prototype pourrait être la machine à laver le linge. Ce qui est appelé "système" est ici *une machine* monofonctionnelle, programmée pour remplir une seule fonction. Le système de régulation fait que la machine s'arrête quand elle rencontre un obstacle au programme prévu. Il faut alors qu'on ré-intervienne, qu'on effectue à sa place l'identification de l'erreur et sa correction, par exemple qu'on sorte le linge, qu'on ôte l'excédent et qu'on remplisse correctement la machine pour que le programme puisse continuer : c'est l'hétéro-régulation.

Ensuite, c'est la machine elle-même qui a été programmée pour passer par-dessus l'accident. Mais dans les deux cas, les dysfonctionnements sont prévus et la régulation consiste à prendre des décisions pour les résoudre.

On a appliquée cette *métaphore* à la situation d'évaluation, sans se demander si elle était pertinente aux conduites entre humains. Or il s'agit pour le moins d'une réduction des relations humaines.

C'est bien ce modèle qui est en jeu dans le discours ordinaire sur la régulation des acquisitions scolaires aujourd'hui, par *un discours métaphorique qui passe inaperçu*, entre situation de formation et système fermé monofonctionnel. Un discours qui prend comme allant-de-soi la conservation d'un programme prédéterminé. L'Education Nationale, par exemple, doit remplir une fonction : faire réussir, c'est-à-dire (et c'est là que réside *la réduction cybernétique*) faire acquérir le contenu du programme d'enseignement. Quand le programme est lancé (première séance d'apprentissage), il arrive un accident : c'est-à-dire qu'au cours d'un contrôle qu'on appelle, d'une drôle de façon (car c'est un oxymore), "contrôle formatif", à vrai dire un *contrôle intermédiaire*, une erreur se produit. L'erreur ici est assimilée à l'accident qui bloque la machine, et (première génération de l'évaluation dite formative - cf. Allal, 1979) le maître, l'enseignant, le formateur va identifier l'erreur et prévoir un réintégration au prévu. *La remédiation*, par exemple dans les modules de la classe de seconde ou dans les "groupes de besoin" (Méirieu, 1988), consiste à traiter l'erreur pour qu'elle disparaisse. L'élève doit *revenir en arrière* dans le programme conçu comme une trajectoire (c'est "la rétroaction"). Il doit effectuer la régulation correctrice dans une seconde séance pour passer par-dessus ce qui l'a bloqué avant de pouvoir *repandre la suite du programme prévu*, dans la séquence suivante.

Cette régulation est présente dans deux courants de l'évaluation dans la systémie : "l'évaluation par la rétroaction systématique" quand le maître transforme l'erreur en objectif intermédiaire d'apprentissage et "l'évaluation dans la remédiation", quand l'élève participe, comme s'il s'agissait d'un autre que lui, à un auto-contrôle guidé, au choix de la correction. Deux modalités de la régulation cybernétique.

1,2 La pensée fonctionnelle confond régulation et régularisation

Dans la littérature, le premier modèle historique qu'on ait de la régulation, c'est donc celui de *la régularisation* : le retour dans le droit fil du programmé qu'on ne remet pas en question. La régularisation est au service du prévu. Mais la différence entre régularisation et régulation n'était pas visible à l'époque, elle n'est possible aujourd'hui que parce qu'on est "sorti" de ce modèle-là. Il reste que c'est le modèle le plus courant, c'est celui qui est passé dans les pratiques, dans les discours officiels, on le retrouve un peu partout. Il est devenu un allant-de-soi (Ardoino, 1985) de la langue pédagogique, un élément de la doxa scolaire sous la lexie "évaluation formative". C'est sous l'effet de cette mode pédagogique qu'aujourd'hui on mélange (sans en rendre compte, comme si cela ne posait aucun problème) la dite régulation à des dispositifs conçus, eux, dans des modèles antérieurs : la maîtrise par les objectifs ou l'évaluation structuraliste.

Cette régulation est donc bien de l'ordre de la boucle, de la boucle *au service du programme*, en ce sens c'est une *régulation de conformité*, c'est-à-dire que la régulation a pour fonction de faire que le programme prévu soit réalisé. *Le programme est une surnorme* : suivre le programme prévu, c'est réaliser la fonction du système. Je l'ai appelée (1993), *une régularisation* : l'impératif retour aux règles. D'ailleurs, le mot de remédiation qu'on trouve dans les courants de ce modèle d'évaluation ne signifie pas "refaire une médiation" mais éradiquer un symptôme : c'est un emprunt au vocabulaire de la médecine ; on est dans l'analogie thérapeutique. L'erreur est un symptôme qu'il faut éradiquer. C'est l'obligation de la réussite de produits calibrés qui surdétermine ce dispositif dans lequel évaluation et apprentissage s'entremêlent.

Dans la régulation cybernétique, l'analyse des besoins (appelée "évaluation diagnostique") est préconisée, elle paraît indispensable et elle est faite en termes de *manques*. "Que manque-t-il à l'élève pour que son erreur disparaisse ?". Il peut être utile de se poser cette question-là mais c'est d'une utilité limitée. Il faut alors s'attendre, quand on réfléchit de cette façon, à s'enfermer dans le programme. Mais si on accepte d'avoir trois niveaux à travailler : le programme, le référentiel et le projet, alors, cette régulation n'est qu'une partie du travail et pas la seule, peut-être même pas la plus importante. Car, si on se met un peu à la place de l'élève, comment pourrait-il être à l'aise alors qu'on le traite comme, soit un malade qui a de mauvaises manies et la remédiation va les lui faire passer, soit comme une espèce de récipient percé qu'on va réparer ! Même si c'est didactiquement vrai, ce que l'on obtient avec une analyse de ce type dans la relation éducative, risque de ne pas fonctionner à cause de l'image renvoyée au formé, à l'élève. Et puis, de quel droit parle-t-on de "besoins" ? Pour qui se prend-on ? Quelle est l'attitude de formateur qu'on épouse en faisant de "l'analyse de besoins" à la place de l'autre ? Quel statut est donné à l'élève, au formé, ce faisant ? La régulation cybernétique ne permet pas de s'interroger sur

les postures tenues, elle est imposition de réponses par un pédagogue maître de la situation, qui n'a pas fait le deuil de la maîtrise de l'autre. On est donc ce que Imbert appelle la pure "poiésis", cette fabrication : "une activité technique de production et de transformation nourrie de la croyance en une efficacité sans reste" (Imbert, 2000, p. 47). Le registre de la pensée fonctionnelle subordonne toute entreprise à son rendement.

L'analyse des besoins pose problème. Ce serait plutôt en terme d'attente que de besoins qu'il serait utile d'envisager les choses. A ceci près que le terme d'attente reste dans un flou qui n'est pas forcément opératoire : le flou des représentations. Alors peut-être faudrait-il passer à la notion de *demande* car une demande se construit et se construit avec l'autre, pas dessus, ni contre, par un dialogue pendant lequel se font les apprentissages, ce sera le modèle suivant. La régulation cybernétique, elle, *se pense de l'extérieur*. En fait, la régulation cybernétique fonctionne dans une pensée objectivante, encore naturante, où les sujets ne sont pas des personnes mais des objets ou des agents sur lesquels on agit. Le seul objectif que l'on affecte à ces agents là, à ces objets là, c'est de faire mieux —la chose qu'on a prévue qu'ils feraient.

1,3 La vision du systémisme

Le systémisme va être plus attentif aux interrelations qu'aux permanences, il va mettre l'accent sur *un acteur* responsable de ses jeux (Crozier, 1979). C'est un modèle qui va permettre de faire du "management participatif", c'est-à-dire d'associer l'élève, ou le formé en général, à l'analyse des besoins.. C'est ce qu'on a mis en place d'abord dans l'Académie d'Aix-Marseille avec Nunziati (1990) et qui a été appelé "l'évaluation formatrice" (Veslin, 1988 - Deruaz, 1992) et qui a continué sous le terme "d'évaluation-régulation". La pratique systémiste de "l'évaluation-négociation" (Cardinet, 1990) permet d'associer étroitement le "formé" à l'évolution de la formation. Il devient un acteur, au même titre que le formateur, ce qui ne veut pas dire que l'enseignant, par exemple, n'occupe pas un poste spécifique, il reste bien entendu le garant didactique et le contrôleur des acquis (dans la logique de contrôle). Car on va opposer dans ce modèle le contrôle à la régulation. Modifier le système de régulation permet d'apporter du changement dans l'ensemble du fonctionnement.

La régulation est ici le moment où on va choisir ensemble la suite du programme, où, en fait, vont se nouer des accords sur le programme pour exploiter l'erreur. La régulation remet alors en question le référentiel de départ. La régulation est toujours vécue comme une boucle où on informe, où on exploite les causes, en revenant sur ce qui a été fait : l'erreur est toujours à *gérer*, l'évaluation est toujours pensée comme *une gestion de la situation, voire de ses acteurs*. Mais la régulation va permettre non pas de boucler et de reprendre le programme prévu, mais de s'écarter du programme prévu.

Le modèle du systémisme conçoit encore un programme pré-déterminé et un accident mais cette fois on parle de *prise d'information* et pas de contrôle, et

d'une erreur non plus simplement traitée mais *exploitée*. C'est-à-dire que l'erreur n'est pas faite seulement pour disparaître, l'erreur est considérée comme un surplus de significations, comme un embrouillamini de sens et pas seulement comme un échec, un dysfonctionnement. Il y a dans l'erreur une richesse que la régulation veut exploiter. On parlera d'ailleurs plus volontiers d'écart que d'erreur.

Si la régulation cybernétique est appelée régularisation aujourd'hui, retour aux règles et conformisation, c'est parce que les travaux, dans le cadre de la systémie, ont mis en lumière cette seconde régulation, *la régulation dite de divergence*. Même si, dans la cybernétique, étaient identifiées R+ et R-, puisque *l'équilibre et la stabilité du système* y étaient survalorisés, R+ devait annuler les effets de R-, au service de la conservation du cap (De Rosnay, 1977). A ce titre, on peut dire que la régulation de divergence n'existait pas, comme telle, dans la cybernétique.

Cette régulation de divergence se présente dans le modèle du systémisme comme un progrès par rapport à la première régulation puisqu'elle s'ouvre sur de l'*imprévisible* (Abrecht, 1990), mais un imprévisible négocié (Cardinet, 1987), contractuel : évidemment, la divergence, ce n'est pas n'importe quoi, c'est bien par rapport à autre chose que l'on décide ensemble du programme nouveau. S'il y a divergence acceptée, c'est bien parce que élèves et enseignants, par exemple, sont pris dans un même *projet* : faire que le système remplisse sa fonction, laquelle reste la même : réussir. La régulation systémiste élargit le cadre de référence des acteurs par la notion de projet : si on peut se permettre de diverger, c'est parce que l'écart n'est pas obligatoirement une erreur, et ce n'est pas n'importe quoi non plus. Cette divergence qu'on invente est pertinente au projet dans lequel sont les acteurs, l'élève et l'enseignant. *Le projet est ici un élément de cohésion du système*. En formation, on est passé d'une régulation au service de l'intégration du programme pour la réussite des produits fabriqués à une autre régulation, cette fois au service du projet de réussite sociale des acteurs du système.

On dispose donc aujourd'hui de deux conceptions de la régulation en évaluation. Le modèle cybernétique donne priorité aux procédures pour fabriquer les produits. On est davantage dans la vérification d'un sens donné, dans le contrôle de la conformité que dans l'interprétation d'un sens cherché. La régulation cybernétique, parce qu'elle est une régularisation, puisqu'elle est un retour au programme, sert effectivement à vérifier l'acquisition du programme et à permettre l'intégration du contenu du programme. C'est bien ce qu'on appelle dans la littérature pédagogique, "l'évaluation formative" et pour prendre un peu de distance par rapport à cette expression par trop à la mode, pour la relativiser et ne pas tomber dans le piège qui en ferait une valeur absolue, disons que c'est une évaluation qui relève encore du taylorisme et de la pensée fonctionnaliste, dans le schéma moyens/fin. Et puis on a le modèle systémiste qui insiste non plus sur les procédures mais sur la conception du sujet comme processus, un

acteur qui invoque des processus singuliers dans la réalisation des actions. En effet, *la régulation n'est pas seulement un réajustement à ce qui pré-existe*, un établissement mais aussi une fondation d'un autre ordre. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie mais aussi inventer une organisation. Régulation n'est pas synonyme de révolution, ce n'est pas un simple retournement rééquilibrant, ni une réponse à une commande, c'est aussi la fondation d'un autre possible : une *réorientation*.

On a donc deux modèles de pensée antagonistes, la pensée cybernétique et la pensée systémiste. La régulation cybernétique a pour fonction l'*adaptation* (ce sont d'ailleurs les termes de Linda Allal) : on veut aménager le programme et conserver le référentiel de départ, alors que la régulation dans le systémisme a pour fonction *la réorientation* : on veut changer de références, c'est-à-dire remettre en question le référentiel de départ, le faire évoluer ensemble. Le but cybernétique est l'intégration des contenus du programme alors que de le systémisme veut promouvoir les potentiels des personnes.

2 Le Re se décline selon les logiques de l'évaluation

2,1 Dans l'évaluation, le conflit entre deux logiques contradictoires

La régulation n'est le plus souvent pensée que comme un retour à la règle (c'est d'ailleurs le sens étymologique), mais une règle que l'on confond "tout naturellement" avec une norme, parce qu'on se situe dans une logique de contrôle. Par *logique de contrôle*, on n'entendra pas seulement le fait de noter ou de sélectionner ou de trier, ce qui est un type particulier de contrôle : la normation. Est dit appartenir au contrôle *tout acte réalisé dans un esprit de comptabilisation, par la constitution d'une mémoire fixe, en quête d'une stabilité*. Le processus particulier du contrôle, c'est de rendre rigide, c'est la volonté d'avoir à faire à du solide, du récurrent.

Si on sort de cette attitude de *vérification du sens donné*, la régulation, parfois, permet de trouver une nouvelle "norme", une nouvelle règle. Si la norme peut ainsi devenir une succession de normes, on entre alors dans une pratique de la dynamique de "*normes instables*" (si on peut dire, car alors ce ne sont plus des normes mais bien des critères). Pour concevoir cela, pensons à la marche qui est une image de la dynamique de l'évaluation par la régulation, quand on réalise que marcher est bien moins la conservation d'un équilibre, qu'un déséquilibre permanent. La norme n'est plus fixe et vraie, elle n'est qu'une *référence*, provisoire : le rapport n'est plus de respect et d'adaptation, mais d'utilisation rapide de références diverses qui permettent d'avancer. La recherche de l'équilibre cède la place à la dynamisation et le calibrage à l'interprétation. On est alors dans une autre logique que celle, indispensable parce que structurante, du contrôle dont le but est d'attester, de prouver, de fabriquer des trajectoires efficaces. On est dans une logique que j'appelle "La logique du Reste", de tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle —et qui

doit conserver son caractère flou, de références éphémères. La logique du Reste est tout simplement ce qui ne se réduit pas par des opérations logico-mathématiques : une attitude de promotion des possibles, facilement confondue avec le vague "relationnel", ou le "pédagogique", une attitude qui vise à développer les capacités de l'autre, à le propulser sur son trajet, vers sa propre voie. Cette seconde logique repose sur le pari (d'ordre philosophique) en "l'humanité" non comme panacée universelle, mais comme confiance en l'autre, comme rapport d'*estime* (Hameline, 1986) —parce que l'autre résiste toujours à nos entreprises.

Dans l'évaluation, ce sont deux logiques, deux attitudes différentes de l'évaluateur, l'une qui vise à vérifier l'acquisition (le contrôle), à faire des bilans, et l'autre qui vise à promouvoir l'autre sur son propre chemin. On ne peut plus l'appeler évaluation formative puisque l'évaluation formative, c'est, tout à fait clairement aujourd'hui, de la cybernétique. Dans ce contexte, la régulation n'est pas seulement un réajustement à un antérieur fixe, comme dans la logique de contrôle, mais aussi une création, dans l'autre logique de l'évaluation. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, mais aussi inventer une organisation. Ce n'est pas qu'une réponse à une commande, mais la fondation d'un autre horizon.

2,2 La spirale, figure de la régulation

Le Re peut donc se concevoir de deux façons différentes : une régularisation, une réponse adéquate à une commande (dans la conformisation) et puis une régulation proprement dite : l'invention d'une dynamique utilisant le désordre fonctionnel qu'apportent les processus humains. Ou changer la manière de faire (faire autrement la même chose) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose).

La boucle "se faisant spirale" comme saut qualitatif, est "liée aux va-et-vient du tout aux parties et des parties au tout" (cité dans Peyron-Bonjan, 1994, p. 73, entretiens d'Ardoino avec Morin de 1982). La spirale est une figure que Genthon (1993) a proposé pour comprendre le phénomène d'apprentissage, à partir du système régulateur de Piaget (1968), sous la forme d'une "régulation majorante". C'est dire que la régulation peut être ce qui permet de passer d'un niveau de choses sues et applicables telles quelles à un autre niveau dit "de transfert", un transfert pensé comme transport et en même temps comme transformation. La régulation est alors ainsi décrite : "réinterrogation des modèles à partir desquels la régulation externe peut s'effectuer, ouverture du projet, modification des programmes, gestion des situations faisant émerger de nouvelles significations qui peuvent alimenter le projet ou amener à sa régulation même." (Genthon, 1993, p. 47). Ce n'est pas sans conséquence pour la formation des enseignants (Thuilier, 2000).

Sans aller jusqu'à en faire un mécanisme, une loi (et pour éviter d'en faire une "méthode" absolue, vraie, comme fait Lefevbre (1982) dans le chapitre 13

intitulé : *la méthode , les lois de la dialectique*, car la spirale est une expérience du sujet), acceptons que la régulation, quand elle participe du "Poly-RE", peut occasionner un "temps spiral" : "un circuit spiral qui se *déplace* à chaque fois qu'il revient sur lui-même" (Morin, 1986, a, p. 342). La régulation n'est pas seulement un mieux faire. La boucle de la régulation, puisqu'on dit toujours que la régulation est une boucle, peut devenir ainsi spirale. Ardoino propose alors de parler de "réitération" plus que de régulation mais il y a bien reprise momentanée de la règle pour, à partir d'elle, diverger. Il y a bien réinterprétation de la règle, ce qui rend légitime qu'on conserve le mot de régulation pour ce retour au passé qui débouche sur de l'imprévu.

Ce que Castoriadis a pour sa part posé (et notamment afin de se garder d'une utilisation facile, seulement métaphorique, de la notion d'émergence) pour parler de la complexité de "l'objet effectif qu'il s'agisse d'une galaxie, d'une ville ou d'un rêve" (p.61), semble adéquat au phénomène du RE de réguler : "c'est parce qu'il y a histoire au sens fort, temporalité au sein de laquelle consécution et rupture coexistent, où il y a création au sens fort d'un nouveau qui ne "digère" pas, ni ne peut être intégralement "digéré" par ce qui était déjà là, que l'objet effectif est magmatique. C'est parce que des axiomes hétérogènes, des principes d'altérité coexistent dans "le même" que la réduction ensidique perd ses droits. Les objets effectifs sont magmatiques, parce qu'ils sont historiques. L'être est magmatique, parce qu'il est création et temporalité." (1993, p. 62/63).

Ainsi, ce que la régulation travaille est davantage de l'ordre du *magma* où le même comporte de l'altérité. La spirale est une figuration qui atteste de la qualité magmatique de l'être en apprentissage, dans la durée. Cette idée de magma (altérité/identité) étant prise, on peut passer, pour comprendre, d'une définition de la régulation comme une boucle fermée sur elle-même (dans une alternance cybernétique entre équilibre et transformation : l'homéostasie), à la spirale qui, elle, inclut l'apprentissage comme va et vient entre acquisition et création : "La création a toujours lieu dans le déjà-là et par les moyens, aussi, que celui-ci offre. Cela ne l'empêche pas d'être création en tant que forme, et en tant que cette forme-ci." (Castoriadis, 1993, p. 71). La création ici relève plutôt de l'inventivité : du sentiment d'atteindre à une nouveauté ; il ne s'agit pas de savoir si c'est effectivement du neuf ; c'est du nouveau pour celui qui apprend. Ni la régulation, ni la création ne sont ici envisagées en soi : elles sont incarnées dans un sujet. "Cela signifie que le RE doit être compris, non seulement selon la seule réduction égalitaire au même, mais aussi en termes de production d'altérité" (Morin, 1980, p. 346). Alors la régulation est un processus qui s'apprend (Donnadieu, Genthon, Vial, 1997).

Cette spirale du RE est une figuration de l'action qui permet de communiquer *l'expérience* des deux sortes de régulations : *la régularisation* comme amélioration sur laquelle peut s'enclencher la *régulation proprement dite*, "*créatrice*" parce que divergente aux données de départ —et c'est le saut

qualitatif de l'apprentissage, comme on passe chez Piaget de l'assimilation à l'accommodation.

Il y a donc deux types de travaux occasionnés par la régulation :

- *une réponse* en fonction de la commande : la régularisation cybernétique que provoque l'interrogation sur le sens donné,
- et, par *la question*, l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel : la régulation de divergence dans le systémisme, qu'apporte le questionnement sur le devenir.

Les tâches procédurales favorisent davantage la première régulation, les tâches processuelles, la seconde (Vial, 1993,b). La signification du savoir objectif transmis par la didactique est régularisant, équilibrant, le sens cherché en évaluation est créatif, divergeant (Vial, 2000). Articuler les deux, c'est avoir le projet de mettre en place la spirale de l'appropriation : pouvoir passer, par un saut qualitatif, de "faire autrement" (la même chose) à "faire autre chose". Dans ce saut qualitatif se fonde la Parole du sujet, son accès à l'élaboration de sens : "Il faut donc voir à un premier degré, la lancinante question du sens comme le progrès d'une conscience individuelle qui s'autorise à penser, à chercher et donc à assumer son état d'humain inachevé, qui n'en finit pas de perdre les illusions du Moi, partant de conquérir sa moindre dépendance. Plus profondément, la question du sens est celle du lien, et donc du plaisir que procure la possibilité de relier, de nouer des faits, des idées, dans une interprétation personnelle" (Beillerot, 1998, p. 78).

Se former à la régulation

La régulation cybernétique paraît "dépassée", dans la mesure où elle serait la seule ; la régulation systémiste paraît tout autant restrictive dans la mesure où elle n'est que le contraire de la première, d'où l'idée d'entrer dans une autre conception de la régulation qui ferait appel aux deux précédentes et qui rendrait les choses un peu plus plurielles. La "coopération herméneutique" (Donnadieu, 1998) entre partenaires de la situation éducative prend alors toute son importance.

Mais la mise en pratique de ces complexes de régulations demande qu'on soit formé à tenir des attitudes qui ne s'improvisent pas, ni les unes, ni les autres. Avant de se poser les problèmes du comment faire, interroger sa formation qui permet ou non *d'assumer* les différentes conceptions de la régulation. On a pu se faire croire que tout le monde pouvait faire de la régulation cybernétique, on ne peut pas se faire croire que tout le monde, peut, tout de go, articuler les différentes conceptions de la régulation. Cela renvoie à une interrogation sur ses compétences et sur les compétences des gens qu'on a à former afin d'éviter de leur demander, parce que ce serait un modèle à la mode, de faire du jour au lendemain des choses par lesquelles ils n'ont pas été *travaillés*.

Pour cela, il semble fondamental de passer d'une pensée fonctionnaliste à la pensée par projets qui permet de faire avec *l'imprévisible*, l'improgrammable de

la relation éducative. Donc tout ce qu'on peut faire, c'est de demander aux gens d'apprendre à faire avec le désordre, l'imprévisible et *l'incertitude* (Beillerot, 1998 - Berthelot, 1996). Le rôle du formateur de formateurs s'arrête là. Ensuite, si on veut aller plus loin, cela relève de l'accompagnement des formateurs et de l'analyse de leurs pratiques. Autrement dit, en ce qui concerne les modèles convocables pour la régulation, le souci est que les formateurs leur accordent de la valeur et qu'ils se mettent à les travailler parce que les deux vont de pair : on ne travaille que ce à quoi on accorde de la valeur. Tant qu'on ne sait pas que ça existe, tant qu'on ne voit pas qu'on le fait, on n'y accorde pas de la valeur.

Il semble qu'il ne puisse y avoir de problématique en évaluation que s'il y a *analyse critique* des références utilisées. Le critère de validité d'une pratique d'évaluation consiste pour celui qui a une culture en évaluation, avant tout, à éviter l'excès de militantisme conceptuel, à faire (et refaire) le deuil du Vrai par Nature. "Culture" renvoie à "une culture plurielle de l'évaluation entre usages et archétypes" (Jorro, 1996), avec l'ambition de ne pas assimiler culture de l'évaluation et "rationalisation des systèmes" (Perrenoud, 1996, p.55).

L'élargissement de l'évaluation, selon la célèbre formule de Jean Cardinet, est donc toujours d'actualité, si elle prend aujourd'hui le sens d'un *approfondissement* : l'utilisation avec *détachement* de tous les modèles, dans la recherche de l'articulation de plusieurs modèles rendus tous disponibles, dans *le projet de connaissance*. Le but est de permettre d'inventer *une praxis* à partir d'une culture en évaluation : "la praxis n'a pas d'autre fin qu'elle-même : elle consiste en l'usage et en l'exercice même de l'action, d'où résulte le perfectionnement de l'agent et non un ergon qui serait extérieur. La praxis, en tant qu'elle ne s'épuise pas sur une production, mais demeure tout entière dans le sujet, et dure aussi longtemps que celui-ci vit, est "acte" (Imbert, 1990).

L'objectif de la formation à l'évaluation est d'amorcer une dynamique, un travail sur soi, un travail d'interrogation de soi et d'auto-évaluation de soi en train d'évaluer. Amorcer, car cette mise en travail des valeurs paraît non seulement nécessaire mais interminable, inachevable : un travail sur le désir de maîtrise, sur la soif de Vérité. L'évaluation est, pour le sujet, une problématique du Pouvoir, avec laquelle il n'a jamais fini de débattre. Etre formé n'est pas échapper aux surnormes sociales, l'évaluateur (mais aussi l'évalué, donc tout évaluant) est *agi par* (soumis) à l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allant de soi, aux normes et aux surnormes sociales, à des affects, des investissements symboliques, à un "imaginaire". Etre formé c'est en être averti, ce n'est pas passer —miraculeusement— au travers. Le projet est de rendre intelligible le processus d'interprétation des pratiques.

Bibliographie

- Abrecht, R., *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles : De Boeck, 1991
- Allal, L. "Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application" dans Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, 1979, 3^e ed. 1983 (a), pp.129/156
- Ardoino, J., "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice, 1985, a
- Beillerot, J. *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan, 1998
- Berthelot, J-M., *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris : PUF, 1996
- Cardinet, J "Evaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg : Delval, 1990, pp.139/156
- 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
- Castoriadis, C., "Complexité, magmas, histoire", *Système et paradoxe, autour de la pensée d'Yves Barel*, Paris : Seuil, 1993
- Crozier, M., & Friedberg, E., *L'acteur et le système*, Paris : Seuil, 1977
- De Rosnay, J., *Le macroscopie, vers une vision globale*, Paris : Seuil, 1977
- Deruaz, A-M., "L'évaluation formatrice, source de motivation", *Les cahiers pédagogiques*, n°300, janvier 1992, p. 39
- Donnadiou, B, Genthon, M., Vial, M. *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé ?*, Paris, Interéditions Masson, 1997
- Donnadiou, B. *La formation par alternance, coopération herméneutique*, Aix-en-Provence : En question Titre 1, 1998
- Dupuy, J-P., *Ordres et désordres, enquête sur un nouveau paradigme*, Paris : Seuil, (1982), 1990
- Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, 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
- Hameline, D., "De l'estime", dans Delormes, C., *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, 1987, pp. 193/205
- Imbert, F. *L'impossible métier de pédagogue*, Paris : ESF, 2000
- Jorro, A. "Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes", *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19, n°2, 1996, pp.5/19
- Lefebvre, H. *Logique formelle, logique dialectique*, Paris : Editions sociales, (1946), 1982
- Meirieu, P. *Apprendre... oui, mais comment*, Paris : ESF, 1988
- Morin, E. , *La méthode*, tome 3, *la connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 1986
- Morin, E., *La méthode*, tome 2, *la vie de la vie*, Seuil, Paris, 1980
- Nunziati, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64

- Perrenoud, P. "Evaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ?", *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19, n°2, 1996, pp. 53/97
- Peyron-Bonjan C., *Vers une nouvelle heuristique*, Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII, 1994, b
- Piaget, J. *Le structuralisme*, Paris, PUF, 1968
- Thuilier, O. *Professionalisation des enseignants du premier degré : formalisation du transfert et dynamique d'évaluation*, Thèse de troisième cycle, Département des Sciences de l'éducation, Université de Provence, 2000
- Veslin, J. "Quels textes espère-t-on voir les élèves écrire ? Quelques exemples de l'utilisation d'une modélisation des textes scientifiques dans un contexte d'évaluation formatrice", *Aster* n°6, 1988, "Les élèves et l'écriture en science", p. 91/127
- Vial, M., "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE*, tome 2, 1993, p. 159/166
- Vial, M., *L'auto-évaluation, entre auto-contrôle et auto-questionnement*, En question, Titres 1, Université de Provence, Aix-en-Provence, 1993, b
- Vial, M. *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires, Postface de JJ Bonniol, Bruxelles, De Boeck, 1997
- Vial, M., *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris, L'Harmattan, déformation, 2000