

4,4,3,8 Apprentissage des situations normatives

Dans la tâche du contrôle, il faut distinguer la construction du texte attendu, de la gestion des objectifs de langue. La construction du texte est ici un entraînement, c'est l'emploi des objectifs du contrat personnel de l'élève qui est susceptible de donner une note pour les bulletins.

Le travail demandé au contrôle est complexe pour l'élève, il comporte trois tâches : employer ses objectifs, en repérer un cas d'emploi et le nommer, répondre au sujet de rédaction imposé. Mais si on y regarde de plus près, ce n'est que la situation dévoilée d'un quelconque contrôle écrit pour lequel il faut toujours répondre à un sujet tout en contrôlant la langue. La seule différence est qu'on demande ici des traces du repérage, ce qui oblige à se décentrer du texte pour se centrer sur le contenu du contrat de langue. Rappeler aux élèves que chaque fois qu'on écrit, on manipule tous les objectifs de la langue française permet de dramatiser la situation.

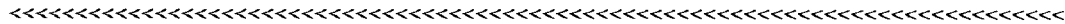
La note de ce contrôle, versant expression écrite (construction du texte) n'étant pas prise en compte pour les évaluations normatives, il n'est pas dommageable à l'élève d'être mis dans une situation traditionnelle où les critères du produit attendu ne sont pas connus de l'élève avant qu'il produise. L'élève fait ici l'apprentissage des situations normatives d'écriture où on lui dévoile au moment de la correction seulement les contours du produit attendu. Ne pas oublier qu'il risque d'être mis tôt ou tard, avec un autre enseignant, et continuellement, dans ce type de situation.

4,4,3,9. Stratégies de correction

Sur les copies des contrôles, corriger les erreurs portant sur l'emploi des objectifs du contrat, réécrire la phrase, permet d'une part de donner à voir à l'élève un cas d'emploi correct : c'est le spectacle du bon produit. On peut aussi doubler ce procédé par le

repérage dans la copie d'un autre cas d'emploi du même objectif (en mettant cette fois simplement le numéro de l'objectif dans le contrat, suivi d'un plus), ce sera alors à l'élève de se reporter à sa feuille de route pour reconnaître de quel objectif il s'agit. Ce travail de reconnaissance des réussites et des échecs (le numéro est alors suivi d'un moins) permet à l'élève de passer de l'objectif général aux cas d'actualisation de cet objectif dans son discours. On peut lui demander alors de réécrire la phrase correctement, ne serait-ce que pour voir si le libellé de l'objectif ainsi rappelé suffit à provoquer une correction, dans ce cas l'erreur ne peut être décréée "grave".

Ne pas donner à corriger systématiquement toutes les erreurs faites permet d'éviter l'ennui et la consommation de temps d'une correction à faire sur la correction. Il ne faut pas oublier que l'objectif de ces travaux est l'apprentissage de l'auto-contrôle pendant que le produit se fait. Il est donc plus pertinent de montrer à l'élève qu'il aurait pu éviter des erreurs en employant autrement ce qu'il sait employer. Il s'agit aussi de faire l'apprentissage de la stratégie de gestion d'un capital possédé, ce qui est une règle grandeur nature de la communication.



Que ces Compléments aient été nécessaires montre que la réalité d'une classe est trop complexe pour être communiquée par le seul discours qui ne ferait que décrire les actions conduites. Définir le pédagogique comme l'ensemble des procédures de gestion de l'espace-classe c'est y inclure l'ordonnancement d'actes didactiques effectués par les acteurs, enseignant et élèves, et des stratégies d'évaluation. Ce pédagogique n'est pas cernable si on n'explicite pas les décisions sur les contenus de la discipline engrangés dans les tâches ni les calculs relationnels et les techniques de mesure.

Tout dispositif pédagogique réaliserait donc, (mettrait en actes), actualiserait des options prises et dans la classe (en réponse à un problème apparu, en régulation) et avant la classe (en prévision), dans le champ de la didactique et dans celui de l'évaluation. On aurait donc à ce premier niveau d'analyse :

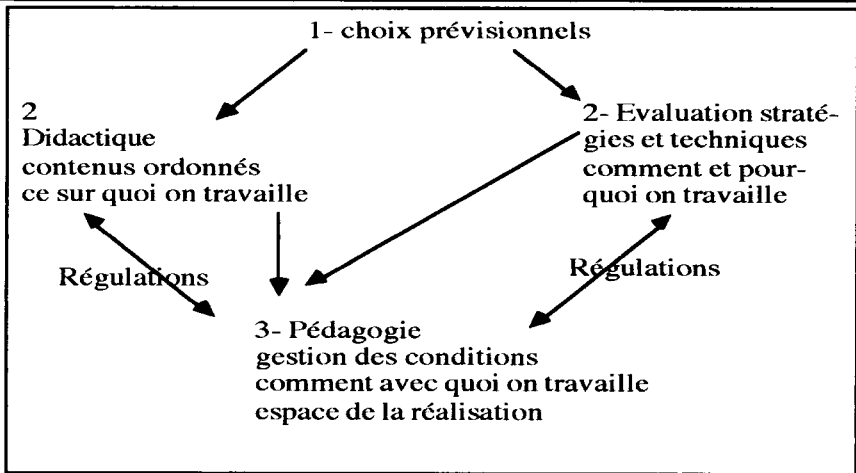


Tableau 38. L'apprentissage, représentation technicienne.

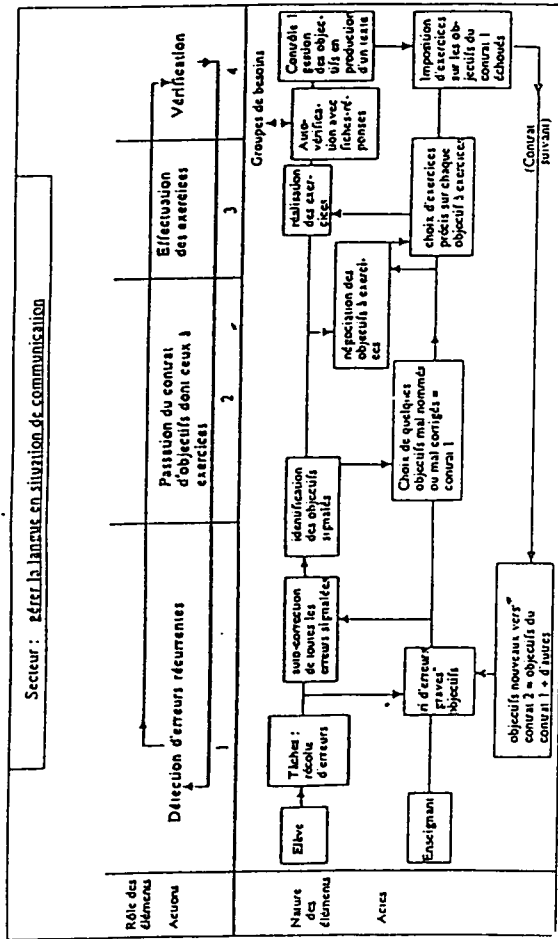
Le pédagogique serait alors de l'ordre de la mise en scènes, en actes (en pièces ?) d'un texte en partie préexistant, constitué, d'un vocabulaire didactique et d'une syntaxe d'évaluation. Le rôle de l'évaluation formative serait d'assouplir le texte en cassant sa séquentialité pour permettre les improvisations, pour orchestrer les réponses en situation, dans l'instant où elles se jouent sur la scène de la classe (gestion de l'incertitude). La didactique serait alors un scénario, un canevas, un prétexte du pédagogique, un texte sans cesse menacé de disparition. La parole didactique aurait cette particularité de pouvoir être n'importe quand oubliée et relayée (ou oubliable et étayée) par la parole évaluative. Il semble que ce soit la représentation des enseignants ou celle qu'on véhicule quand on s'adresse à des enseignants.

Tout dispositif viserait par nature à faire acquérir des notions propres à une discipline, à l'aide de stratégies sur les rôles tenus par les acteurs, et de techniques de mesure de ces acquis (BAIN, 1988- RANJARD, 1984, p.195). Nous allons voir, au fil de l'évaluation de ce dispositif, ce qu'il reste de cette évidente représentation des dimensions du réel scolaire.

1.3.2.2. Retours sur la notion d'apprentissage :
Ce dispositif peut être réduit à quatre étapes : 1. Détection d'erreurs récurrentes. 2. Passation du contrat d'objectifs, dont ceux donnant lieu à des exercices. 3. Effectuation de ces exercices. 4. Vérification.

Voir du tome 2, page 407.

Evaluation du dispositif



Quand l'élève apprend-il ? Il semble que ce soit à la troisième étape, quand il réalise les exercices, les corrige et se demande s'il saura repérer les notions dans un texte (le texte d'un autre, puis le sien). Cette étape serait donc celle de l'apprentissage des normes de langue non-acquises ; les deux étapes précédentes permettant d'identifier et de hiérarchiser ces manques, la dernière étape de contrôler leur acquisition.

Au premier abord, ce dispositif est fait pour apprendre à appliquer les règles d'orthographe, de grammaire et de conjugaison : l'élève manipule des notions de la discipline lorsqu'il effectue les exercices et leur correction. Mais on peut aussi dire que l'ensemble du dispositif permet de gérer des points problématiques pour l'élève, de remédier à des erreurs. Alors, le dispositif ne serait pas un dispositif d'apprentissage, mais un dispositif de remédiation, l'étape trois n'étant qu'une étape de réapprentissage. On peut même se demander s'il y a un apprentissage dans cette troisième étape, où tout dépend de la nature des exercices proposés. Il ne suffit pas que l'élève manipule des notions pour parler d'apprentissage ; encore faut-il qu'il les acquière : **le processus d'apprentissage est un processus d'acquisition, d'adaptation, de changement (GENTHON, 1990), d'auto-organisation..** D a ncs dispositif, qu'apprend l'élève ?

Le fait que les exercices préexistent à l'élève, qu'ils ne soient pas fabriqués sur mesure en fonction d'une procédure précise dont on supputerait qu'elle est la source de l'erreur, indique que l'on est dans une certaine forme d'enseignement programmé : "l'enseignement "téléguidé" (NOT, 1988). On rapporte la démarche de l'élève à un matériel régi par des lois didactiques indépendantes de son fonctionnement individuel de sujet. L'enseignant, lorsqu'il choisit les exercices, oriente l'élève vers un secteur de la discipline qui lui paraît pouvoir l'aider à faire disparaître l'erreur. Il importe alors de remarquer que l'enseignant dit choisir dans les manuels les exercices qu'il rencontre, sans exclure un des modes de présentation des données à manipuler (présentation inductive ou déductive), dans l'espoir de rencontrer les habitudes mentales déjà existantes chez l'élève. C'est ce souci de "frapper juste" qui rend légitime la reproduction de ce dispositif tout au long de l'année scolaire sur les mêmes erreurs (bien que de nouvelles s'y agrègent) : l'erreur persistante pourra ainsi être traitée d'hypothèse en hypothèse, l'exercice prescrit pouvant toujours être inadéquat à la logique de fonctionnement de l'élève. Ceci met en relief deux dimensions qui nous paraissent importantes pour caractériser ce dispositif :

- les élèves sont considérés comme ayant déjà des habitudes, des préférences, des plis méthodologiques
- les notions manipulées sont d'une nature normative, la "règle à savoir par cœur" en étant un cas limite.

Cela dévoile la volonté de prendre en compte le passé scolaire de l'élève qui a déjà "fait" (et beaucoup) de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison avant d'arriver au collège et qui a déjà "appris" la majorité des règles nécessaires au respect des normes de la langue. On est donc dans le cas de révisions notionnelles et procédurales pour lesquelles l'enseignement "téléguidé" est reconnu efficace.

Seules vont permettre de programmer des contenus nouveaux pour l'élève, l'analyse affinée au cours de l'année d'une erreur persistante ou l'absence d'erreurs attendues dans ce niveau-classe. Peut-on alors parler d'apprentissage ? Oui, dans la mesure où l'exercice prescrit correspond à la source didactique de l'erreur. Or c'est une hypothèse que seule la disparition de l'erreur au contrôle suivant permet de vérifier. Sinon, et la plupart du temps, **on est dans une situation non pas d'apprentissage, mais de réactivation** de contenus déjà acquis mais non pris

en compte pendant la réalisation des produits, ou de procédures déjà acquises mais non prises en compte ou mal contrôlées.

Cette idée d'**auto-contrôle de stratégies de résolution ou d'emploi de notions acquises** définit le comportement attendu visé par ce dispositif. C'est l'objectif de l'ensemble des situations créées par le système : or, **il s'agit d'un objectif d'évaluation et non de didactique.**

En somme, les contenus et les procédures ne font que jouer le rôle de supports, d'objets donnés à une évaluation continue. Ce que l'élève doit apprendre, c'est à contrôler les normes, plus que les contenus de ces normes. C'est bien pourquoi l'enseignant dit faire "feu de tout bois" en prenant n'importe quel exercice, les exercices ne sont pas en effet l'objet de l'apprentissage, mais le lieu.

D'ailleurs, l'auto-bilan précédant le contrôle ainsi que les consignes (notamment de repérage) de ce contrôle indiquent bien que ce qui est attendu de l'élève n'est pas l'effectuation d'opérations propres à la grammaire, mais le contrôle de la conformité du résultat de ces opérations. C'est pourquoi l'élève est ouvertement encouragé à travailler son brouillon de texte pour n'y employer que ce dont il est certain. Si les notions étaient l'objet à apprendre, on lui demanderait d'employer la palette la plus complète possible de cas d'emploi de ces notions. On viserait alors l'exhaustivité didactique (tous les cas de toutes les notions vues) tempérée par des seuils d'exigence alors qu'ici on vise l'exhaustivité évaluative : que tous les objectifs soient vérifiés.

Enfin, les "groupes de besoin" seraient-ils des temps d'apprentissage ? D'après les Compléments au dispositif, il semble que ces ateliers de remédiation soient destinés en priorité à retrouver les algorithmes qui permettent d'identifier et de contrôler la validité des notions que les exercices ont réactualisées.

Ces groupes prennent le relais des exercices, pour les élèves qui doutent d'eux-mêmes, qui sentent que les exercices n'ont pas "tapé juste" : on retrouve le souci de poser d'abord aux élèves une question d'évaluation. Que ces groupes de travail temporaires soient réservés aux seuls élèves qui demandent à y aller, sert, d'un point de vue pédagogique, à faciliter le travail sur les algorithmes (senti plus ardu) en diminuant le nombre des élèves.

On pourrait d'ailleurs envisager la constitution de ces groupes de besoins sur les algorithmes avant l'effectuation des exercices. Ils serviraient à verbaliser les critères des normes grammaticales ou seraient un temps de manipulation de critères programmés en travail autonome.

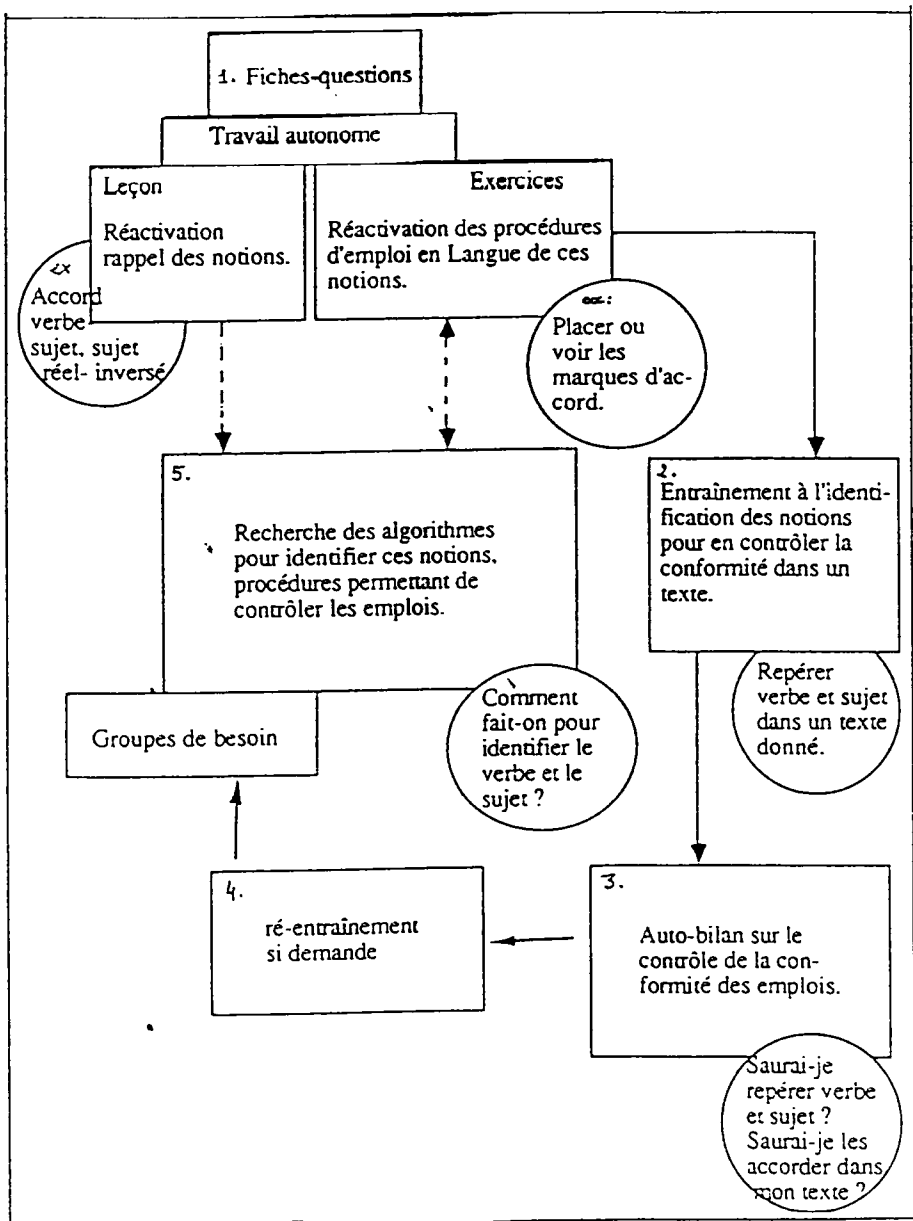
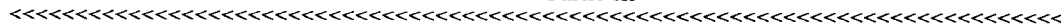


Tableau 39. L'étape 3 du dispositif de Langue.

Le mérite de ce dispositif est de rappeler sans cesse à l'élève le programme d'objectifs à maîtriser, à contrôler pour fabriquer un texte communicable. Le terme "appropriation" trop facilement mis en avant aurait tendance à dissimuler des dispositifs d'acquisition très proches de l'instruction. L'évaluation formative comme pratique enseignante peut fort bien être au service d'une logique sommative. Ce dispositif est un cas de "greffe" du formatif sur le sommatif.



S'il y a apprentissage dans ce dispositif, c'est un apprentissage à l'auto-contrôle continu des stratégies d'écriture. D'un point de vue didactique, ce dispositif a pour projet de gérer des normes, celles de la langue française. Or, on ne s'approprie pas des normes, on s'y plie, on les respecte, on utilise des procédures pour les contrôler. **Ce dispositif est un dispositif d'acquisition de significations indubitables, dont on ne peut remettre le sens en cause. Le sens auquel l'élève est convié dans ce dispositif 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.**

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 ces concepts) ; ensuite la compétence stratégique que ce dispositif exerce chez l'élève ; se restreindre à ce qu'on croit savoir employer sans que la qualité du produit en pâtisse : 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 ; l'objectif prioritaire auquel ce dispositif entraîne l'élève n'est plus d'ordre purement didactique, mais 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. Ce dispositif montre que **tout dispositif n'est donc pas fait par Nature pour faire acquérir des notions didactiques**, contrairement à ce que voudrait un certain discours pédagogique.

L'évaluation n'est pas "intégrée" à la didactique, elle travaille la 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 :

- 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 ici qu'un méta-langage 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.

1.3.2.3. **Retour sur une didactique de la communication :**

Pour pouvoir accepter que ce dispositif soit totalement orienté par un apprentissage d'évaluation, il faut entendre ici communication dans un sens normatif (et non pas créatif). En effet, les tâches dans lesquelles s'incarne la maîtrise des notions, c'est-à-dire leur contrôle, mettent l'élève dans des situations de communication bien particulières : il s'agit bien pour lui de répondre à quelqu'un, soit, mais à quelqu'un qui est en position de juge de la qualité d'un produit institutionnel (rédaction de style BEPC) où les normes linguistiques doivent être à l'évidence maîtrisées. Celui qui lit le texte produit peut toujours se permettre de dire : "Votre texte est bien mais alors, quelle orthographe !". Ce n'est donc pas la communication-dialogue, la communication "authentique" d'un message où l'on s'investit, que l'on crée. Il n'y a pas dialogue : l'élève émet un monologue adressé à un juge auquel il est tenu de répondre (c'est le rôle du sujet de la rédaction).

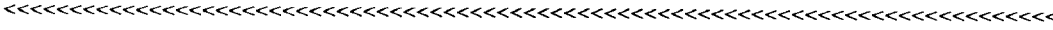
Dans ces situations, l'élève doit acquérir des stratégies propres au contrat social (et didactique, scolaire), stratégies qu'on peut lui donner en termes de : faire croire que le sujet l'intéresse, qu'il prend plaisir à répondre ; faire comme s'il voulait amuser, instruire, émouvoir son lecteur ; faire semblant de parler de lui-même (ce qui est très souvent explicitement demandé dans le sujet : "Que pensez-vous de...", mais qui reste valable, même si c'est implicite). Tout ceci en sachant fort bien qu'il sera jugé non pas sur la qualité de son message, mais sur son orthographe, la richesse de son vocabulaire, la facilité de lecture, l'originalité même, l'inattendu étant attendu (ce qui revient à dire que s'il parlait "vraiment" de lui-même, il n'aurait pas le droit d'être un individu ordinaire!). Ce dispositif veut donc armer l'élève pour qu'il puisse affronter les situations d'examen et de concours puisque ces situations se refusent à évoluer, ces situations où on confond, où on attend la confusion du locuteur avec la personne, la personne avec des figures de héros littéraires, l'existence dans la langue avec le respect des normes. Le dispositif est donc cohérent : c'est **un dispositif d'apprentissage des conventions d'écriture de textes scolaires, hologrammatiques des textes sociaux.**

D'ailleurs, le système que constitue ce dispositif opérationnel qui peut paraître normatif, n'est que pertinent à l'objectif qu'il sert et qui est l'objectif institutionnel de reproduction sociale de normes indiscutées, ce type de normes qui ne peuvent être dépassées que quand elles sont intériorisées, qui cessent d'être problématiques quand on en dispose. **En dernier lieu, on vise dans ce dispositif un objectif en termes de socialisation de l'élève par la didactique du français, ce qui est la définition ordinaire d'une didactique de communication.**

Ce n'est pas un objectif qui répond à la demande des élèves concernés. Leur demande au Collège serait plus proche de la communication en projet affectif : écrire pour l'enseignant, pour lui parler ou écrire pour les parents, pour leur rapporter une bonne note. Dans ce dispositif, *Ecrire pour faire preuve qu'on maîtrise la langue et ses normes* serait une autre façon de formuler l'objectif pour l'élève. Et c'est un objectif institutionnel, de l'Ecole même, que les médias ont travesti sous une pédagogie de la réussite en pourcentage de bacheliers.

Mais quand cet horizon est posé, il reste la nécessaire implication dans le projet, laquelle donnera un statut d'outil aux normes et enclenchera la découverte de stratégies économiques permettant de faire croire qu'on les possède. On apprendra telle règle pour en réussir l'emploi. Le projet n'est pas forcément à chercher dans un produit attrayant, **le projet de l'élève consiste fondamentalement à accepter d'acquérir des normes pour être socialement entendu.**

Ce projet de réussite sociale (s'il est explicite) peut finaliser les apprentissages les plus normatifs puisqu'il redonne à la norme une dimension de règle du jeu social, en cela relative : on évite, de ce fait, de la confondre avec la Nature ou l'Evidence. La stratégie principale de l'enseignant relève bien en définitive, comme le dit Ardoino, (1985) , du responsable d'un



projet, d'une visée éthique et politique : encore faut-il qu'il ose assumer cette condition particulière qui consiste à donner aux élèves les instruments d'une réussite sociale que lui-même n'a peut-être pas eus.

Si cette visée de socialisation "pour tous" est assumée, la règle d'orthographe des participes passés retrouve un sens, elle n'a plus sa fin en soi. On ouvre la boucle tautologique du "il faut savoir parce qu'il faut savoir". Le risque consiste à assigner cette finalité à la nature de l'élève en lui disant (d'une façon ou d'une autre) : "Tu ne sais pas ce que c'est, donc tu vas l'apprendre", ce qui ne convainc personne car s'il fallait apprendre tout ce qu'on ignore ! ... D'une façon générale, quand nous disons que le responsable d'un dispositif de ce type doit assumer la visée de socialisation caractéristique du champ professionnel dans lequel il exerce, nous nous référons à **la Parole Professionnelle, celle qui construit le monde (l'épiphanie), non celle qui veut convaincre (l'argutie).**

Pour que cette distinction soit vécue par l'élève, il manque dans ce dispositif un dialogue premier, fondamental, une séance de questionnement sur les visées que l'évaluation veut promouvoir, c'est-à-dire **sur ce projet de réussite de la communication sociale.**

1.4. L'EVALUATION FORMATIVE COMME PRATIQUE ENSEIGNANTE :

Ces deux outils, carte d'étude et dispositif de formation, ne prennent du sens que s'ils sont inclus dans des dispositifs vécus d'évaluation formative.

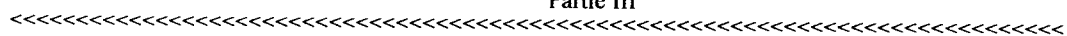
On dira qu'une classe est en évaluation formative quand l'enseignant, par exemple, effectuera les actions suivantes :

-1 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 qu'enseignant, pour les faire évoluer) ; recueillir en observant **les rituels** des élèves, notamment quand ils réalisent les tâches, mais aussi quand ils écoutent, quand ils installent leur bureau, quand ils lisent un devoir rendu. On évitera les tests, les bilans prématurés avant que la confiance ne se soit installée entre l'élève et l'enseignant. Afficher l'évaluation-aide 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'élève FAIT (et non sur ce qu'il SERAIT).

-2 Traiter ces informations comme des hypothèses de travail que la suite du vécu avec l'élève devra infirmer ou confirmer. Avancer des déductions ou des inductions **temporaires** sur le "fonctionnement" de l'élève : ne pas affirmer, ne pas chercher de coupable. Ne pas se satisfaire de symptôme isolé. D'abord **parier sur les possibles entrevus** chez cet élève.

-3 Intervenir sous forme de **questions** dont on n'attend pas forcément la réponse, jouer le **régulateur externé** pour établir des relations supplémentaires, y compris conflictuelles, susceptibles de faire que l'élève se rapproche de ce qu'on espère pour lui. 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**.

-4 Savoir aussi ne pas dire, ne pas poser d'étiquette, de bornes : laisser venir, laisser voir. **La non-intervention est encore une stratégie.** Avoir des objectifs sur la stratégie choisie, comme tous les responsables de communication. Choisir dans une panoplie de stratégies



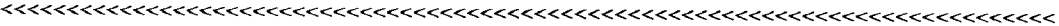
relationnelles y compris celle qui consiste à "rester sur la touche" (mais jamais vraiment en dehors). Laisser faire, laisser éclore les conflits.

-5 Réaménager ces situations et ces relations en prenant en compte ce qu'on observe des réactions de l'élève, de son **degré de participation à la mise en mouvement, à la dynamique proposée**. Réajuster, remédier, réguler l'ensemble de la situation. **Utiliser les turbulences imprévisibles pour faire évoluer le vécu de la classe et vers l'acquisition des programmes prévus, et vers une création de nouveaux objectifs.**

-6 Construire des situations relationnelles et didactiques (de rapport au savoir) qui soient susceptibles de faire évoluer ou de développer les comportements et les résultats. Eviter les impositions. Se référer à des règles de jeu qu'on explicite, qu'on justifie : passer des contrats, dévoiler, créer les critères, questionner les visées. **Négocier** quand se sont installés **des conflits** pour trouver des compromis.

-7 Assumer une relation complexe, polysémique. Jouer ses rôles et ne pas se permettre, plus que ne le fait tout un chacun, de manipuler **le personnage scolaire** que l'élève joue. Mettre en scène, améliorer le jeu. Ni père, ni mère : utiliser **la posture transactionnelle**, de médiateur, de **régulateur** qui doit impulser l'élève vers le désir de connaître encore. Ne pas oublier qu'on peut s'être trompé et **chercher le sens** que cet élève affecte au scolaire et le sens que ce qu'il vit prend ici et maintenant, dans la situation scolaire. 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**. En parler.

Autant de rôles qui rendent nécessaire la présence de l'enseignant, à l'heure où certains rêvent de le remplacer par l'informatique.



2. La formation, objet complexe :

*la barque
coupée en deux
par l'aube
la terre qui tourne
plus bas
la ressoude*

Pierre Garnier.

2.1. MYTHOLOGIE DE L'EVALUATION :

Peu ou prou, et parfois sans le vouloir, notre trajet nous a conduit à occuper non seulement les trois postures décrites par ARDOINO (1990) du chercheur, de l'expert et du consultant, mais aussi celle du formateur, toutes ces figures ayant en commun l'évaluation.

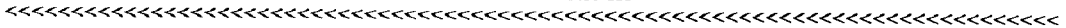
Nous avons posé dans le référent du formateur un espace imaginaire dans lequel s'alimenteraient les trois sphères didactique, explicative et institutionnelle. Ce liant Imaginaire nous semble aujourd'hui fonctionner sur un ensemble de figures plus ou moins emblématiques, une sorte d'Olympe qui renvoie au formateur des images de personnages symboliques dont il use, qu'il le veuille ou non, et qui vont habiter sa Parole professionnelle.

2.1.1. Le formateur, entre animateur et instructeur :

Il s'avère, que dans les représentations ordinaires (ces projections fantasmatisques sur les poses de l'évaluateur), le poste de formateur (figure double : en tant que contrôleur des acquis dans une formation didactique et en tant que promoteur d'une attitude devant la vie s'il est dans les formations à l'évaluation) oscille en définitive entre deux emblèmes antagonistes : l'animateur et l'instructeur.

L'animateur est déconsidéré parce que moins savant que le chercheur ou l'expert, on ne lui reconnaît qu'une compétence relationnelle, et même si on lui confie des stages, il n'est pas soumis au contrôle et quand il l'est, c'est à un degré moindre parce qu'il *informe sur quelque chose ou qu'il montre quelque chose* pour susciter des demandes (lesquelles seront ultérieurement traitées par des formations). Alors que le formateur, quand on lui accorde quelque considération, quand on lui reconnaît quelque utilité, devrait *transformer* ses clients.

Cette répartition manichéenne entre ceux qui impulsent, éveillent en animant (ou qui informent en donnant à voir), et ceux qui inculquent des savoirs ("pratiques" ou "théoriques") pour les faire apprendre et donc pour changer, est réductrice de la complexité de l'évaluation. C'est l'évaluation qui est perdante, dans cette affaire ; on la mutile parce que l'animation n'étant pas prise au sérieux, seule l'idéologie de la vérification (des transformations de points de vue, de pratiques, de connaissances, du domaine relationnel...) dans laquelle on inscrit la formation, finit par compter. Le risque que cette dichotomie fait encourir est l'opposition, la coupure,



entre le ludisme, le gratuit, le luxe d'un côté, et d'un autre côté, le dessèchement des idées et des conceptions, une "didactisation" de la réflexion générale sur l'évaluation pour imposer des contenus (dits "de formation") que le formateur devenu instructeur ou informateur se croit obligé de transmettre. **L'évaluation devient un ensemble de techniques au lieu d'être d'abord une attitude.**

21.2. Le formateur transformateur :

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

Ce travail de didactisation que le formateur, s'il ne veut pas rester un animateur, est conduit à assurer, revient à simplifier les théorisations, à les aplatir, à couper les idées et à ignorer ce qui pourrait ne pas être défini, restitué, mémorisé, appris et appliqué : la transmission des procédures masque l'attention aux processus. Cette transmutation de l'évaluation, pour la rendre enseignable, va de pair avec un mépris certain de *la science de la complexité*, ce savoir être vivant, que les enseignants par exemple, et pourquoi pas aussi les élèves, ont **déjà** en arrivant au stage ou en classe. Le formateur fait table rase des pratiques existantes décrétées forcément mauvaises, et quand il regarde l'état des représentations ou des savoirs requis, c'est pour faire passer un test, un bilan, en thérapeute (ce qui veut bien dire que l'autre est malade) pour faire un "diagnostic" ; c'est pour chercher les manques, les erreurs, les dysfonctionnements, *jamais pour comprendre ce qui se fait déjà*. D'emblée la formation est censée remplir un vide ou redresser une malfaçon. **On corrige, parce qu'on a la réponse, à la place de l'autre.** Dans ce contexte ordinaire, l'auto-évaluation n'est que la mise en demeure de répondre à une conformité. **Le formateur, dans ce cas, n'a pas conduit, sur lui-même, le travail de deuil de ses désirs de re-faire l'autre, de faire oeuvre efficace parce vraie.**

On reconnaît là les dangers de mutilation qui menacent la complexité. De plus, la dérive de logique, organisée par les rôles imaginaires, ces figures fantasmagiques concédées au formateur, induit le formateur à privilégier la sphère du contrôle du sens donné à acquérir, au détriment de la construction infini du sens. Sous cette formule : "former, c'est transformer", **confondant le processus de changement avec les procédures de transformation**, le formateur prend une posture démiurgique et finit par confondre l'objectif final avec le principe organisateur du déroulement de la formation.

Cette injonction : "Il faut te transformer", que le formateur traduit en gestion, cette visée qu'il plaque sur le programme, réduit l'éducation à l'instruction. "Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort. C'est en vain qu'on s'ingénie alors à le ranimer, ou, comme on dit, à le "motiver". (FERRY, 1983 p.37). La motivation des "formés" doit se travailler depuis un autre lieu et dans un dispositif d'évaluation formative vécu.

2.1.3. Le formateur de formateurs :

Notre première proposition est de toujours penser (de construire fantasmatiquement) l'apprentissage, (y compris quand la mission consiste à mettre en présence d'une didactique), d'abord comme une **formation** (d'enfants ou d'adultes) et jamais comme une **instruction**, (une transmission de contenus, un seul enseignement de savoirs donnés à apprendre ou donnés à voir si on est dans l'information). Ce qui ne veut pas dire que les contenus devraient être rejetés à l'arrière plan, c'est le point de vue sur eux qui change, ni leur place, ni leur importance. Les contenus didactiques sont alors des connaissances-outils pour réaliser des produits, réalisations sur lesquelles on a des objectifs visés en termes de promotion de la personne. La personne ici se définit dans le champ d'action de la formation et n'est ni à réduire au "mental", ni à confondre avec la totalité de la personnalité de celui qu'on forme (nous avons parlé de "personne scolaire"). C'est bien dans un des champs particuliers des pratiques sociales recouvert par une formation, que les critères de cette formation s'exercent. "La formation ne saurait être réduite à une action exercée par un formateur sur un "formé", malléable, recevant passivement la forme que lui imprime le formateur" (FERRY, 1983p.37).

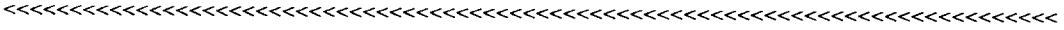
On passe, ce faisant, de la technique de transmission de savoirs à la mission d'aide à l'appropriation des situations de communication de ces savoirs. Ce qui implique qu'on considère la didactique d'un secteur d'une discipline de formation, (que ce soit l'écriture de textes pour la didactique du Français ou la climatisation d'une exposition pour la didactique muséale), dans un rapport d'antagonisme et de complémentarité avec la pédagogie de la formation. C'est à dire que les rapports entre les contenus et la présentation (ou mieux : la mise en situation) de ces contenus, ne seront jamais univoques, transparentes et insignifiantes.

D'autant plus que dans les formations à une didactique, la commande en terme de programme de contenus à faire acquérir, les contraintes de procédures de gestion du temps, les impératifs surimposés au procès de formation pour aboutir à une certification, laissent peu de place au vécu de l'évaluation formative. Le sens de ce qui est donné à vivre dans la formation est établi avant la formation par le formateur ; la planification survalorisée risque d'empêcher l'exercice de l'improvisation orchestrée, de la science de la complexité, de l'émergence du sens avec les stagiaires.

Pourtant, c'est bien parce que ce sens n'est ni donné d'emblée (ce qu'a cru pouvoir faire la théorie des objectifs), ni dépourvu d'ambiguïtés (comme le postule l'expérimentalisme) ; c'est bien parce que ce sens se construit (et différemment selon les individus) pendant la formation, que les partenaires (formateur et formé) ont davantage besoin de *repères stratégiques* que de balises, de bornes ou d'instruments de contrôle.

Penser la formation comme une éducation, c'est faire que le sens ne soit pas d'abord à comprendre, comme s'il était déjà là, mais c'est le faire émerger, le trouver, le fonder. **La didactique ne porte pas le sens de la formation, c'est la formation qui construit le sens à partir de la didactique, s'il faut qu'il y en ait une.**

Nous proposons ensuite *que le formateur prenne la posture de formateur de formateurs*. C'est-à-dire que même dans les formations didactiques, il ne fasse pas passer la didactique avant la construction (infinie) de la Connaissance, avant ce désir de savoir encore. Et donc que l'enfant en classe, comme l'adulte en stage, *formateurs de soi-même*, soit considéré par le formateur responsable de la formation comme une personne (professionnelle) en train de réguler un **référént**. La mission du formateur est alors de toujours **parier sur les possibles qu'il entrevoit chez l'autre**. Pour cela, il doit croire que son partenaire peut partager avec lui la responsabilité de l'évaluation formative : par la pratique de la négociation, le formateur **impulse**



la participation effective du "formé" à la construction du dispositif de formation et assume l'existence des régulations de l'autre.

A partir de là, il n'y a plus un formé que le formateur devrait ici et maintenant, tout de suite, transformer, il y a deux instances qui **parlent** et s'il le faut, **négoçient** le sens à établir.

L'évaluation formative n'est pas l'apanage du formateur. Elle se construit dans les interrelations du formateur avec le sujet de la formation, elle est plus qu'une pratique, un vécu.

2,2. LES FONCTIONS DE L'EVALUATION DANS LA FORMATION :

2.2.1. Paradigmes, attitudes, fonctions ; les deux logiques récursives :

Il nous faut revenir sur les deux textes fondateurs de notre matrice théorique d'ARDOINO & BERGER et de BONNIOL et croiser ces textes avec les travaux sur la conception de la complexité de MORIN.

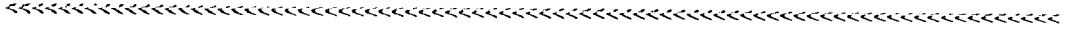
En fait, deux paradigmes président, celui de la fermeture du sens et celui de son ouverture (MORIN). Deux attitudes possibles de toute personne (évaluateur et évalué) devant les faits prennent leur origine dans ces paradigmes : le contrôle et l'interprétation du sens (ARDOINO & BERGER). Ces deux attitudes ne s'excluent pas : l'évaluation assume deux fonctions sociales (BONNIOL). L'évaluation n'est pas réservée à la recherche du sens, mais comporte deux volets, fonctionne avec deux régimes : deux logiques ayant leur propre régime, la logique du bilan ou évaluation sommative et la logique formative, de promotion de la dynamique de changement.

A partir de la formule de BARTHES (1975) "L'évaluation est une fondation de valeurs" (citée par ARDOINO & BERGER, 1989, p.7), il nous semble maintenant qu'il faut distinguer **l'établissement du sens** qui est du côté du bilan, et **la fondation du sens**, du côté du formatif. Certaines formations importent du sens pré-établi qu'elles imposent ; ce sens a été fondé en dehors de la présence du formé : ce sont les formations-instructions d'emblée installées dans l'univers du contrôle, l'enseignement se limitant souvent à cela. Ce que nous proposons ici, ce sont des formations où le sens se fonde avec le formé (fondation). Ce sens en construction peut immédiatement, si on le croit nécessaire, s'établir pour être vérifié (établissement).

De même, l'appréciation et l'estimation sont dans le bilan si on les confond avec des jugements de valeur, ce sont des résultats de contrôle. Pour les considérer comme des éléments formatifs, appréciation et estimation doivent être entendues comme des questions renvoyées au sujet qu'elles évaluent : "le rôle du Régulateur externe au niveau des processus collectifs ou individuels est le questionnement sans attendre la réponse", (BONNIOL, 1988 b, p.146). On ne peut continuer à réduire l'évaluation à l'établissement d'un jugement de valeurs (cf. BARBIER, 1985- BARBIER & LUMBROSO, 1989).

2.2.2. La tentation du choix :

Des paradigmes aux fonctions de l'évaluation, pendant une intervention (d'expert, de consultant, de formateur et même de chercheur), devrait se jouer une filiation directe. On pourrait espérer que des actions soient conduites entièrement dans l'univers de la vérification du sens établi (par des experts, par exemple) et d'autres entièrement dans la promotion du sens (par des consultants). Il n'est guère que l'expert qui puisse en rester dans la logique du bilan, si on en croit les distinctions d'ARDOINO (1990). L'expert répond à une commande pour faire un constat du fonctionnement d'un système, il livre les résultats de l'application de son référentiel (son bilan) au commanditaire et sa mission s'achève là. A l'opposé, le consultant pourrait en



rester à la logique formative puisqu'il vient travailler les agents d'un système pour impulser, chez eux, une dynamique de changement par le biais de la construction d'un référentiel.

Opérer ce partage permettrait, (après avoir fait le constat qui nous paraît indiscutable, de la prégnance du sommatif dans notre monde actuel, de ce que nous avons appelé "idéologie de la vérification"), de passer sans s'en rendre compte à la mise en demeure d'un tri et de sous-entendre que les agents, la plupart du temps, mélangent les fonctions, sinon les rôles, et passent de la posture à l'imposture. Alors, un de ces agents, le chercheur en évaluation par exemple, ayant pris le point de vue de Dieu, pourrait laisser croire qu'il occupe la place d'arbitre, qu'il pourrait être là pour montrer la croisée des chemins et endosser, pour le moins, la livrée de l'éternel conseiller. Cette position de Grand Timonier, guide des fonctions de l'évaluation, relèverait encore du mythe de l'univocité ou de la transparence. Ce serait rêver encore d'un monde de pureté, ce serait incompatible avec notre éloge du métissage, du mélange, ce serait se poser comme celui qui peut séparer les eaux. 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). La recherche, elle-même, quand il s'agit des sciences humaines et des pratiques sociales, n'est pas si simple.

Abandonner le désir, même inavoué, d'affecter des valeurs positives à l'émergence du sens et négatives à la vérification du sens, c'est refuser de penser les deux logiques comme des directions que pourrait prendre la formation. **Ce ne sont pas des voies, ce sont des forces internes à l'évaluation, antagonistes et complémentaires.**

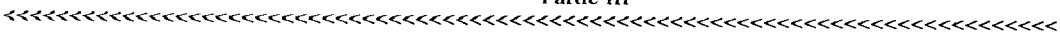
2.2.3. La dérive de logique :

On pourrait croire qu'il suffit d'avoir opté pour un modèle de formation et de recherche, pour éviter de se retrouver dans l'univers de la mesure. Quand on a décidé de concevoir la réalité d'une pratique sociale dans sa complexité et non de lui appliquer une simple grille de lecture même prestigieuse, quand l'expérimentalisme, par exemple, est laissé à sa place d'outil de mesure et non d'heuristique, les ennuis commencent. Les dérives ne sont pas imputables au choix du modèle de référence ; elles consistent un fonctionnement du référant.

Pour nous et sans cesse (et c'est une supposition de départ que nous avons vécue tout au long de notre recherche), le paradigme de la fermeture, du bilan, de la sommation tend à devenir prioritaire, sans que le responsable de l'intervention s'en aperçoive. C'est ce que nous avons nommé la dérive de logique aboutissant au déni de formation qui ferme la boucle de régulation sur la conformité, sur le Savoir au lieu de l'ouvrir sur la création du sens, sur la Connaissance.

La formation (qui, dès lors, comporte toujours l'évaluation, dans un rapport hologrammatique, qu'on le veuille ou non) est un objet complexe dans la mesure où elle est travaillée par ces deux forces antagonistes et complémentaires, prises dans un rapport récursif. Pour la concevoir, on ne peut que fuir la pensée dichotomique, manichéenne. De plus, dans la pensée complexe, devant une alternative, au lieu (comme dans la dialectique) de déduire le troisième terme qui en ferait la synthèse, on a deux solutions, nous semble-t-il :

- comme Morin, assumer la nécessité des deux forces opposées, car elles s'influencent l'une l'autre : chercher la boucle ;
- et/ou penser par triades, chercher le tiers inclus, (CAPLOW, 1971-LUPASCO, 1979), ce troisième terme déjà là, contenu dans les deux opposés, parce que **virtuel**, et qui les rend nécessaires parce qu'il permet de les articuler, c'est-à-dire non seulement de passer de l'un à l'autre graduellement, sans rupture, mais aussi de faire tourner les forces contraires jusqu'à ce



qu'elles se rejoignent en ce lieu/temps du Vide (ce tiers inclus désigne la nature de ce que nous appelons "les objets articulatoires", nous y reviendrons).

C'est dire que si **les deux logiques de contrôle du sens et d'émergence du sens ne sont pas une alternative**, le formateur a pour fonction d'assumer le passage d'une force à l'autre, continuellement, au cours de la formation, et que c'est ce passage qui assure la dynamique de la formation. Il n'est pas seulement là pour favoriser les acquisitions mais aussi pour aider celui qui acquiert à se questionner sur le sens de ces acquis. *L'auto-évaluation n'est pas qu'un auto-contrôle, c'est aussi un auto-questionnement.* La priorité à la boucle de régulation favorisant la création du sens n'est qu'historique, imposée par la prégnance du contrôle dans la demande sociale ; c'est parce que le contrôle est survalorisé qu'on insiste sur la promotion du sens, alors que les deux sont intimement liés, comme le yin et le yang.

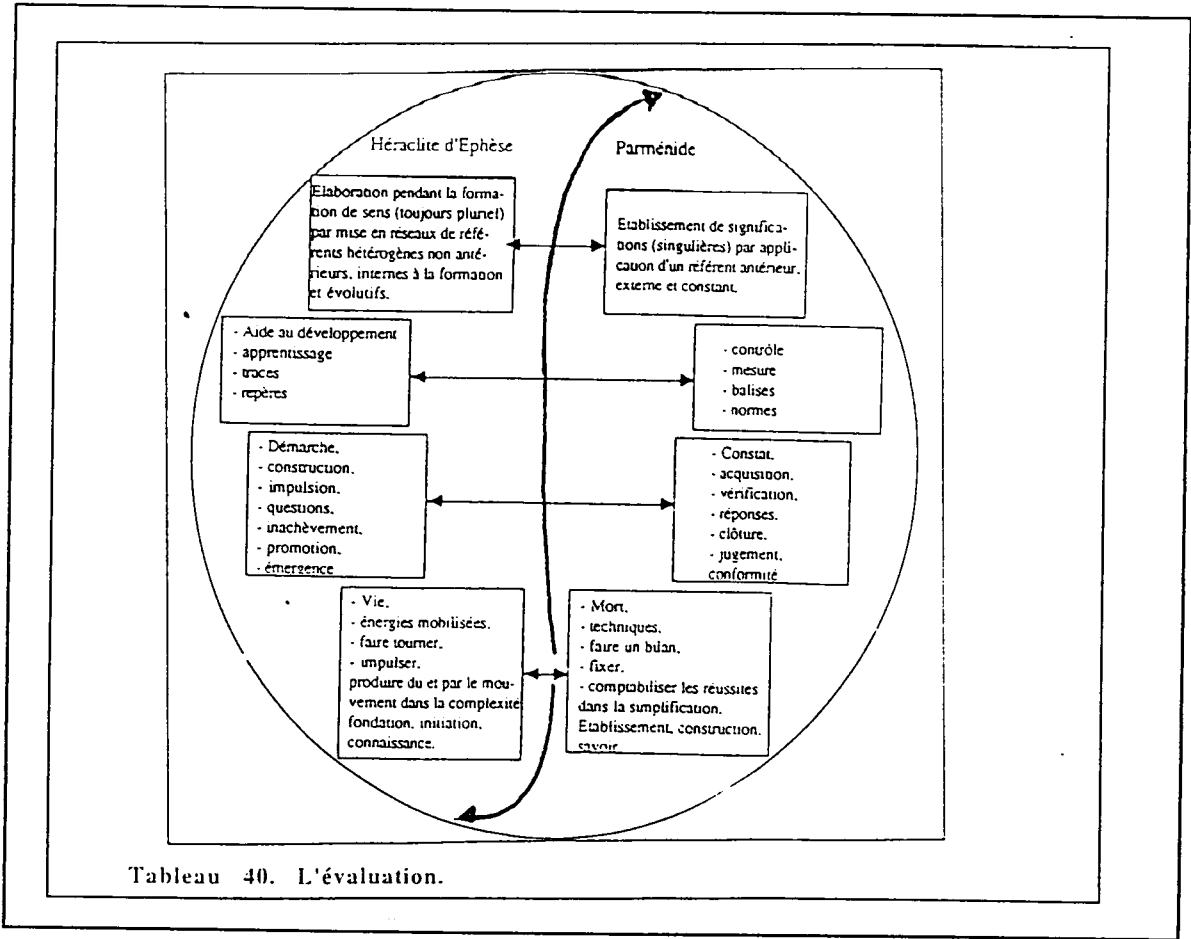
3. L'évaluation, entre la construction des significations et l'initiation :

Si nous reprenons les différentes figures de l'évaluateur, pour nommer leurs attributs, on peut dire que le consultant met en marche, l'expert mesure, le chercheur interprète, le formateur-instructeur installe un référentiel d'apprentissage, le formateur-animateur montre un référent didactique, le formateur de formateurs vise la fondation de référants. Toutes ces figures sont des actualisations de l'Évaluateur. les missions que les acteurs se donnent sont des priorités prises sur la complexité de l'évaluation, sont des angles d'attaque, des partitions (musicales) mais aussi des restrictions de champ.

En somme, l'évaluateur n'existe nulle part comme essence. Il porte des masques, il joue un ou des rôles. L'évaluation en tant que jeu social est une praxis, le spectacle d'une symbolique, un rituel. L'évaluation est de l'ordre du sacralisé, une phénoménologie du sacré. Le Sens du monde y coïncide avec la Valeur, ce qui est le propre du Mythe.

Or, on sait que quand le sacré se donne sous la forme du religieux, c'est toujours par l'établissement d'une bureaucratie, d'une institution hiérarchique, d'un "appareil" (MORIN, 1977, p.239) ; les adeptes eux-mêmes réclament de servir l'Ordre, le plein. Mais il ne faut pas perdre de vue que ce qui est en jeu, dans la formation, c'est la compréhension du sens du monde, du vide. C'est bien pourquoi, pour nous, l'interprétation, telle que Hadji en parle, est encore dans la logique du contrôle : l'interprète dévoile un sens, traduit le monde, alors que le sage permet à l'autre de prendre sans en souffrir le non-sens, le vide, qui est l'ultime forme avant le néant. La sagesse orientale, pour ce que nous en savons, comme toute mystique de haut vol, débouche sur la compréhension intime qu'il n'y a rien à comprendre et invente les moyens de le vivre, bien. Le sens à trouver s'épuise dans la recherche du sens, son emblème est la spirale, non l'escalier.

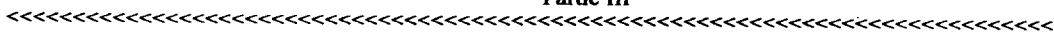
Pour nous donc, penser l'évaluation, c'est penser une pratique et concevoir en même temps, dans un rapport dialogique, la construction de significations, leur acquisition en savoirs (faire ou être) et **l'initiation**, la découverte du sens que ces savoirs construisent pour celui qui les intègre, la jouissance du non-sens. "Ainsi, le métier (dans le sens de compagnonnage), ce n'est pas d'abord un ensemble de techniques maîtrisées, c'est un ensemble de techniques au service d'un projet et d'une conception, de ce qui fait exister socialement le compagnon. Le produit, le résultat, ne l'intéresse jamais que comme résultat transitoire, jalon d'un chemin initiatique qui est parcouru. C'est le chemin qui est intéressant, et c'est vrai qu'il est d'ordre initiatique et pas seulement de l'ordre des apprentissages techniques... (BONNIOI, 1988b, p.142).



Pratiquer l'évaluation, former par (ou à) l'évaluation dans une didactique ou non, c'est **articuler** deux forces antagonistes et complémentaires, prises dans un rapport récursif, l'une alimentant l'autre.

Dès lors, la recherche en évaluation, au point où en est la théorisation de l'évaluation, nous semble devoir identifier des objets articulatoires qui permettent, par exemple, de passer d'un des pôles à l'autre, comme on passerait, en maniant la même commande d'une machine, du grave à l'aigu, mais (parce que nous parlons du Vivant) sans altérer la nature du son, pour que, comme dit le poète :

la terre qui tourne ressoude la barque.



3.1. LES OBJETS ARTICULATOIRES

Ces objets que nous proposons maintenant d'identifier ne sont pas les produits des deux forces dans une dialectique. Ils participent bien plutôt du tiers inclus, ils sont déjà là dans la formation parce que constitutifs de l'évaluation sous une forme ou sous l'autre forme .

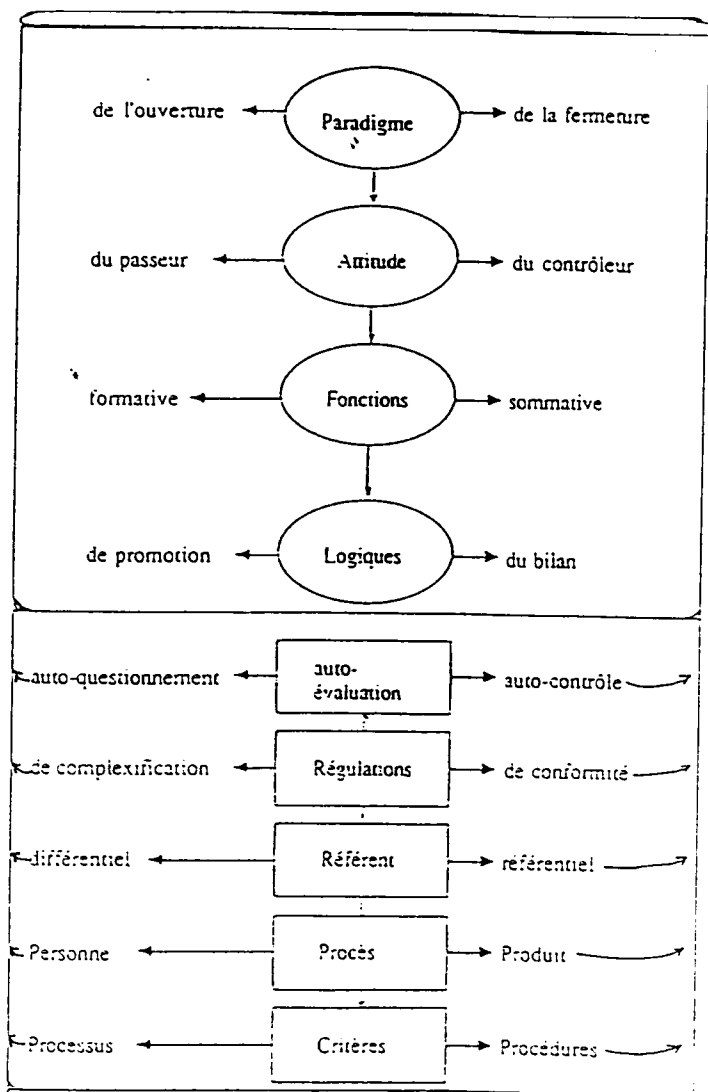
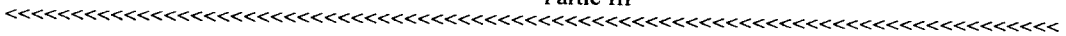


Tableau 41. Les objets articulatoires.

Si on dit que l'auto-évaluation est "entre" l'auto-contrôle et l'auto-questionnement, ce "entre" doit être entendu comme un point zéro qui n'existe nulle part, sinon dans le métalangage de l'évaluation. Lieu-temps où s'assument les contraires, lieu du vide singulier, d'où parle le formateur de formateurs, où s'origine sa Parole, tandis qu'il est dans la pratique où n'existent que des formes actualisées de l'objet articulatoire, plutôt dans une logique ou plutôt dans l'autre.



Ainsi, on pourrait dire que l'auto-évaluation ne s'instrumente pas, tandis que peuvent s'instrumenter l'auto-contrôle et l'auto-questionnement. Encore qu'on se heurte là à un problème que nous ne sommes en mesure que de poser et qui concerne en fait la qualité de l'**opérateur**. Nous avons défini l'opérateur, par opposition à l'opérationnel de la théorie des objectifs, par l'entrée dans l'évaluation par l'analyse des tâches, ce qui entraîne à réorganiser l'ensemble de la didactique (du Français par exemple). L'opérateur ne se veut pas seulement, ni en priorité, efficace, mais aussi **efficace**. La focalisation n'est pas seulement vers les objectifs à atteindre, mais aussi sur la promotion de la personne en formation, sur ce que certains appellent la méta-cognition ou l'activité du sujet : la puissance de l'auto-organisation.

Dès lors, le problème qui se pose est celui de l'instrumentation qui serait située dans la logique du bilan et s'opposerait à l'intuition dans la logique formative (ALLAL, 1983 b). Ainsi, voulant inclure dans la formation la promotion des processus humains, on s'interdirait d'instrumenter cette promotion en cherchant à construire des critères verbalisés portant sur les processus, ceux des élèves par exemple. On laisserait faire l'intuition de l'enseignant. Ce serait rester dans une vision dichotomique que la recherche d'objets articulatoires veut éviter. Tout est une question de degré, d'intensité : on peut parfaitement envisager d'instrumenter la promotion des processus par la construction de sorte de "grilles processuelles", recueillant des critères sur la façon de faire, sur l'énergie investie, sur la qualité de l'écoute ou sur les rituels de mise en tâche des élèves. Tout dépendra de l'usage qui sera fait d'une telle grille. Dans la logique formative, ce sera pour qu'elle serve de **repère** aux partenaires et elle pourra être remaniée, dialoguée, négociée, elle servira d'abord à fonder une Parole ; alors que dans la logique sommative, elle pourrait devenir objet de contrôle, de contrat et d'apprentissage, dans la mesure où ces repères pourraient être transformés en balises, en **normes** processuelles. Dans l'enseignement, par exemple, il ne sert à rien de nier que de telles grilles existent et sont largement utilisées dans les conseils de classe, mais on n'a pas pris la peine de les mettre à plat et de s'assurer de leur pertinence aux objectifs de l'institution. Il n'empêche qu'on peut frémir de l'usage qui pourrait être fait de tels outils, mais au lieu d'y voir un danger, on ferait mieux de regarder l'usage inavoué qui en est actuellement fait. Bien sûr qu'il faut être vigilant sur les outils rationalisés de contrôle, mais il faudrait peut être aussi s'inquiéter des dangers de l'emploi d'outils "implicites", dangers existant déjà.

D'un autre côté, on ne peut s'enlever de l'esprit que l'usage de prothèses, même bien faites, ne remplace pas un membre, et que l'improvisation, la prise de décision, dans l'instant, sans outil construit, est le but à atteindre. **Le passage par l'instrumentation ne sert en fin de compte qu'à assurer l'intuition**. C'est bien ce que nous avons appelé "l'improvisation orchestrée". Cette science de la complexité des faits d'éducation que nous avons rencontrée chez nos partenaires, incite à faire confiance aux enseignants, par exemple, et à leur trajet de formation.

Ainsi même l'auto-questionnement peut s'instrumenter à des degrés divers, différemment selon le moment de la formation, mais l'instrument ne pourra pas apporter de réponse. Il s'agit bien là de renvoyer le sujet à sa propre réflexion, *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 lui disant seulement :*

- Et maintenant, pouvez-vous vous en passer ?

Renvoyer l'autre au plus loin de lui-même, **parier sur les possibles de l'autre**, c'est bien cela l'évaluation-initiation.

3.2. L'ÉVALUATEUR, NI TRADUCTEUR, NI INTERPRÈTE :

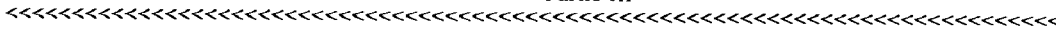
L'initiation n'est pas une traduction du réel pour lui faire sens, ce n'est pas la lecture du sens du monde, sens qui serait là, mais caché. La figure du sage que nous avançons ici est à distinguer et de celle du juge et de celle du philosophe, telles que HADJI (1989) les propose.

En effet, l'évaluateur lorsqu'il se situe dans la logique du bilan et qu'il est un formateur dont la mission consiste à établir chez le formé un référentiel (didactique), définira l'évaluation comme "un temps d'arrêt où l'on s'interroge sur l'action conduite afin d'améliorer cette conduite" (HADJI, 1989 p.144). C'est bien la définition de l'évaluation formative consistant à faire des contrôles intermédiaires. L'arrêt définit le bilan, lequel débouche sur un jugement : l'évaluateur devient ce Juge qui "s'interroge sur la valeurs des transformations opérées, qu'il veut pouvoir apprécier" (p.144). Il est seul à bord, décideur de la validité, dirions-nous plus que de la valeur. Il est le garant de la conformité.

Mais cet Interprète que Hadji appelle le Philosophe, est tout autant seul et dans le bilan : "il s'interroge sur le sens de ce qui s'est passé, qu'il veut pouvoir faire émerger" (p.144). Il "construit un système d'interprétation" (p.144). Il est en fait un Traducteur, "il lui faut- c'est là son impératif catégorique- traduire le monde tel qu'il est" (p.143) (Donc, il sait le monde ?) . Il construit un texte rendant intelligible la réalité, il se donne pour mission de "comprendre ce qui se passe et de dégager la signification du travail réalisé" (p.158). Il se situe "dans le cadre d'une gestion du probable"(p.144), ce qui est une bonne définition d'un espace de contrôle qui pour être convivial, n'en est pas moins encore du contrôle. Ce Philosophe qui est, en définitive, un gentil vérificateur de la présence du sens, "construit une grille pour juger un réseau de significations"(p.144). S'il veut comprendre, c'est pour prendre en compte. Ou bien, "faisant preuve de retenue et de modestie"(p.144), il risque de n'être qu'une des figures du modèle charismatique de l'acte éducatif où "le maître accède à la dignité d'éducateur lorsqu'il comprend et fait comprendre que le savoir qu'il transmet n'est pas l'objet réel de la communication établie avec l'élève", ce "maître d'humanité" dont l'idéal est Socrate qui "enseigne non pas ce qu'il sait mais ce qu'il est" parce qu'il réalise "la synthèse des dons, des vertus" dont l'élève doit s'imprégner.(FERRY, 1970 p. 8/9). Bien sûr, ce maître est déjà moins du côté du contrôle que le Gourou qui ne vise qu'à se faire des adeptes, mais il travaille encore à remplir le vide.

Il nous semble qu'on confond là le Traducteur, l'Interprète avec le Philosophe, ou bien le philosophe aurait intérêt à céder sa place au Sage. En effet, cette parole interprétative, telle que la conçoit Hadji, est encore un plein qu'il va donner à l'autre. Le philosophe "se prononce sur la réalité"(143). Nous le trouvons bien bavard, ce philosophe-là : il s'autorise du Sens. Cet Interprète (qui plus est, il a l'air de vouloir donner un texte intelligible, la pythie au moins laissait aux hommes l'énigme à déchiffrer), n'est pas, nous semble-t-il, la meilleure figure du philosophe. Il pratique au mieux une maïeutique qui, chacun sait, risque de n'être que la construction guidée d'une réponse que le maître possède. Il risque de vouloir appareiller, bureaucratiser le rapport au savoir et faire perdre de vue le "défi de la complexité".

Le philosophe que nous proposons comme emblème de l'évaluation formative est davantage un sage ou un maître qui renvoie des questions à un autre : il n'est pas seul (il ne profère ni ne professe). Sa parole se construit dans le rapport à son élève, sans arrêter l'action. Sa parole est action. Un rapport qui doit permettre à cet impérant-élève de construire sa voie.



Ce philosophe-là se tait souvent, et quand il relance les régulations de l'élève, c'est en "Régulateur externe" (BONNIOL, 1988, b - MARRO, 1985), en régulateur externé, qui impulse des questionnements, peut-être sans réponse fiable - parce que c'est la question qui importe plus que la réponse qu'on y peut faire - . Il ne dévoile pas la Vérité, peut être parce qu'il sait qu'il n'y en a pas et que la Connaissance "infiniment inachevée", comme le disent ARDOINO & BERGER (1989 C), ne se livre pas.

L'évaluateur doit pouvoir passer du rôle de "Gardien du sens" (HADJI, 1989 p.143) (donc d'un sens déjà construit, par exemple par l'Institution) quand il est dans la logique du bilan, au rôle d'Initiateur (qui fait découvrir à l'autre le sens, qui lui permet de faire émerger du sens) dans la logique formative.

3 . 3 LE REFERANT DE L'EVALUATEUR

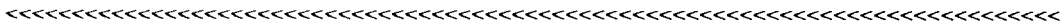
On ne perd rien à errer, au contraire. Le malheur serait de croire que nous avons trouvé. Tant que nous cherchons nous sommes innocents.

Cixous.

Ceci repose le problème du statut du référent. HADJI (1989) l'assimile à un modèle : "le référent ne constitue pas un modèle idéal, mais un modèle d'intelligibilité "(p.143). Si on désigne par là **l'irréductible dimension opératoire du référent évaluatif**, qui ne peut effectivement être idéal et qui doit se réactualiser (plutôt que se construire) dans chaque intervention, dans chaque formation par exemple, soit. Mais le référent n'est pas en soi un modèle d'intelligibilité, en ce qu'il permettrait à l'évaluateur de proférer ou de traduire du sens.

Nous avons distingué le référent de formation, produit de la réorganisation dans l'action des éléments d'une *matrice*, plus profonde dans l'individu et que nous avons appelée le référent. Nous parlons bien d'une matrice et non d'un modèle. Le modèle est constitué avant l'action, surtout s'il se veut "un modèle de fonctionnement de la réalité" (HADJI p. 144). Et même s'il "y a plusieurs sortes de modèles de fonctionnement" (p. 144), cela signifie que le référent est multi-dimensionnel. Tandis que le référent, **source d'intelligibilité** (et non modèle) est évolutif, chaotique, est un mixage plus qu'une synthèse (de sphères de concepts, d'axiomes explicatifs, didactiques, institutionnels, liés à des figures imaginaires, voir notre partie II). De ce fait, ce référent ne s'applique pas dans l'action comme une grille s'appliquerait pour juger ou comme un réseau de significations serait appelé pour comprendre, pour déchiffrer ; **le référent donne lieu à des grilles et à des réseaux, il n'est pas une grille de lecture.**

L'action féconde le référent : ses éléments se combinent différemment à chaque fois sous l'impulsion de l'Imaginaire, dans des produits différents, en termes de grilles de contrôle des savoirs ou de réseaux de questionnements à renvoyer aux partenaires de l'action. Le formateur, par exemple, n'arrive pas dans la formation seulement avec des modèles de référence durs et pleins, organisés (sinon il devient instructeur). Il ne suffit pas d'avoir un ou des modèles cognitiviste, piagétien ou béhavioriste de l'apprentissage pour être formateur. Le formateur réorganise pendant la formation les éléments de son référent qu'il propose sous forme de référents didactiques et de référentiels de formation. C'est bien pourquoi les recherches des sciences nobles, mères des Sciences de l'éducation, ne fournissent pas de cadres d'appui quand on s'occupe d'éducation (et non pas d'instruction) mais fournissent, au mieux, des contenus, des



outils des éléments du référent à partager, côtoyant d'autres éléments, incontournables ceux-là, parce que déjà là : les mythes, les emblèmes, les fantasmés, les figures, les rôles. **Mais encore faut-il que le formateur en même temps qu'il s'accepte opaque, reconnaisse chez l'autre l'existence de ces savoirs (faire ou être) sans lesquels un enseignant, par exemple, ne peut pas tenir (sa place ? sa parole ?) sans finir par avoir une dépression nerveuse, et que nous avons appelé "science de la complexité" des praticiens.**

4. Les faits d'éducation, conclusion générale.

De la machine à la parole formative :

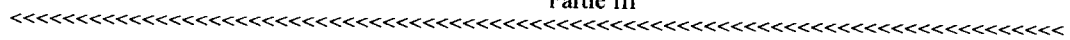
Nous allons reprendre toutes les interrogations que nous avons posées, le faisceau de questionnements de notre problématique théorique, pour comprendre ce qui a été modifié par nos deux expérimentations.

4.1. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS :

4.1.1. Articuler les deux pôles antagonistes de l'enseignement du français nous semble maintenant possible, si on admet que les tâches dans lesquelles on attend une "parole personnelle" peuvent aussi se critérer. Les critères de réalisation et de réussite des tâches peuvent alors permettre de passer d'un pôle à l'autre. Pour ce faire, on pourra utiliser la carte d'étude dans ses deux emplois de référentiel et de différentiel.

4.1.2. Nous avons pu mettre en place des cycles didactiques, autour de tâches porteuses des apprentissages pour lesquels on appelle tous les secteurs de la discipline au fur et à mesure qu'on découvre la nécessité des outils didactiques. Ces cycles didactiques ne s'astreignent pas à suivre les principes qui définissent la dite "pédagogie de projet" (socialisation des produits et réécritures). Le principe organisateur de ces cycles est la recherche des outils nécessaires à la fabrication du produit dans le cadre d'un contrat de production scolaire, ce qui nécessite la communication du référent didactique pluri-référencé et ce qui passe par la fabrication provisoire et révisée d'outils opératoires dont le champ d'exercice doit être à chaque fois précisé et exploré pour éviter que l'élève ne les confonde avec des vérités générales scientifiques. Le passage des outils d'analyse aux opérateurs de synthèse se fait non seulement par l'exhibition de critères, mais par la pratique du caractère temporaire et transitionnel de ces critères, sous forme d'énoncés hypothétiques à tester, suppositions pour la vérification desquelles l'élève doit pleinement exister comme évaluateur et non comme exécutant.

4.1.3. Nous avons mis à jour pour rendre compte et réguler la mise en place de ces cycles, l'outil dispositif, les schémas du Procès de formation, organigrammes des actes réalisés dans la classe et à la maison par l'enseignant et l'élève. Mais, pour communiquer l'état d'esprit, les options pédagogiques et les objectifs poursuivis, nous avons dû adjoindre au schéma des compléments d'ordre pédagogique, didactique et évaluatif. Ces compléments adressés aux enseignants risquent toujours de développer un discours de la séduction ou de cette persuasion qui masque une autorisation dogmatique. Néanmoins, l'écriture du document-dispositif peut être un moyen de formation et d'auto-formation, un outil permettant l'évaluation de séquences



ou de secteurs d'activités qui vaut davantage par les questions qu'il permet de se poser que par l'imposition de techniques d'ingénierie pédagogiques.

4.1.4. La mise en situation de transfert des apprentissages permet de faire participer l'élève aux interrelations entre les secteurs et les activités de la discipline. Mais elle favorise surtout l'orientation de l'enseignant dans son travail didactique avant, pendant et après la réalisation des cours, en lui permettant notamment d'articuler les improvisations nécessaires à tout acte vivant (praxique) et l'orchestration de la commande institutionnelle, par la mise à plat des objectifs d'évaluation transversaux aux tâches, en rapport avec les critères globaux de la discipline.

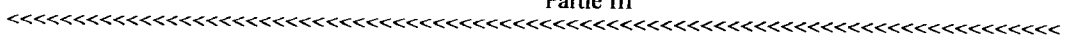
4.1.5. C'est la pratique de la négociation qui a permis d'introduire le désordre fonctionnel nécessaire pour maintenir l'objectif de connaissance, de ce désir de savoir encore qui permet de ne pas en rester à la conformisation dans l'Instruction. Nous avons assisté à l'émergence de revendications dépassant la seule participation au dispositif et débouchant sur une remise en cause de la totalité de la vie scolaire. La gestion, c'est-à-dire l'accompagnement de la personnalité scolaire de l'élève par le moyen de l'explicitation consensuelle de critères sur les processus humains, sur le savoir-être dans l'école, permet d'obtenir des comportements responsables et orientés vers la prise d'autonomie. Le désordre améliorant le fonctionnement a trouvé sa place en lien avec la didactique dans le dispositif de mise en projet (un projet de réussite sociale) qu'est le dispositif d'évaluation formative comme pratique enseignante.

4.1.6. L'instrumentation de l'auto-évaluation de la production d'un texte scolaire, après régulations successives des outils, 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 de l'acte d'écrire. Le signe de l'apprentissage de l'auto-évaluation réside davantage dans le choix du statut que le scripteur (l'élève) 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 l'enseignant. Viser la formation chez les élèves d'un référant et non seulement du référent didactique implique pour l'enseignant le deuil de ce désir de vouloir tout contrôler, au profit d'une revalorisation de la Parole de l'élève sur ses propres stratégies, sans laquelle la négociation n'est qu'une manipulation et la médiation qu'un abus de langage.

4.1.7. 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 besoin de contrôler les méta-procédures : on y confond l'auto-évaluation avec l'auto-contrôle. L'alternance entre ces tâches, et notamment celles de situations-problèmes, et les tâches de créativité peut éviter cet écueil en permettant la prise de position par l'enseignant du rôle de régulateur (externé) et donc la mise en fonction de l'auto-questionnement de l'élève. Nous sommes donc passé de l'appareillage à l'instrumentation souple.

4.2. L'EVALUATION FORMATIVE :

4.2.1. La quête dans la visée d'articuler les deux fonctions de l'évaluation, création du sens et vérification des significations, a permis d'élargir le nombre des objets articulatoires (l'auto-évaluation, les régulations, le référent, le procès, les critères) et de préciser leur nature



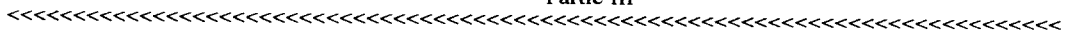
(de virtualités incluses et non dialectiques). Il est apparu que les partenaires, actants des régulations de conformité mais aussi d'émergence de qualités nouvelles, imprévisibles, complexifiantes, n'ont pas à choisir entre les deux logiques sans risquer de privilégier la seule logique du contrôle et des bilans, sous l'effet de la dérive de logique aboutissant au déni de formation.

4.2.2. 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 cohérence des actualisations de l'ensemble des objets et leur utilisation dans un continuum de l'une des logiques à l'autre qui permettraient de transformer l'enseignement-instruction en enseignement-formation. Ce continuum est facilité par les variations de l'ensemble des sept objets réglables (le projet, le programme, le procès, les produits, les procédures, les processus, la parole) que fonde le jeu de postures dont le formateur (évaluateur dans une didactique) dispose : gourou, arbitre, juge, contrôleur, interprète-philosophe << >> négociateur, formateur de formateurs, médiateur (ou régulateur externe), sage.

4.2.3. C'est bien parce que les faits d'éducation ne sont pas pensés dans leur 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 nous est apparu que le formateur doit faire le deuil du fantasme de la transformation de l'autre, d'un certain militantisme idéologique de l'innovation, et cessant de confondre l'objectif avec les critères de la formation, il doit contribuer à installer des dispositifs avec les partenaires, (dispositifs d'instrumentation souple s'il est dans une didactique, dispositifs dans la logique formative en priorité s'il est formateur en évaluation), qui permettent au "formé" de vivre un processus de changement 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 re-valorise *la science de la complexité* que le poste de formateur implique. Pour ce faire, il semble adéquat que le chercheur 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. Il reste à décrire les fonctionnements 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.

Travailler sur la **Parole formative** nous intéresse 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 ? Faudra-t-il accepter que les formateurs ne soient là que pour tenir un temps de parole, le temps de la donner ?

*



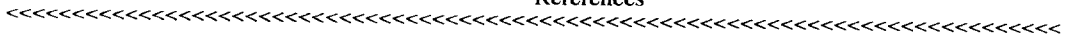
Les bases théoriques de nos questionnements (voir la fin de notre problématique théorique) n'ont pas été entamées : éducation et instruction, évaluation formative et évaluation-bilan, formation d'adultes et formation d'enfants, focalisation didactique et focalisation pédagogique, didactique et évaluation restent pour nous les éléments d'une cartographie des faits d'éducation. Il nous semble nécessaire que ces éléments, pour être appréhendés et parlés, soient conçus depuis *la constellation et les principes directeurs de la pensée complexe*. Non que nous puissions penser aujourd'hui que nous avons pu dessiner la carte des faits d'éducation dans leur complexité, mais nous pensons que c'est dans cette volonté de fonder quelques tracés (et tout au plus, c'est *le défi*) que les problèmes dont chacun entend parler peuvent reprendre du sens.

Schémas inclus dans le texte

1. Classement des méthodologies	64
2. La recherche expérimentale.....	67
3. La démarche systémique.....	69
4. L'approche systémique.....	72
5. La recherche interprétative.....	82
6. Schéma de la production écrite selon Hayes et Flower.....	104
7. Les opérations d'écriture, d'après Hayes et Flower.....	105
8. Les formes d'évaluation depuis le point de vue du responsable.....	111
9. Les objets transférables.....	115
10. Le dispositif de formation., première formalisation.....	122
11. Différences entre référant, référent et référentiel.....	123
12. Schéma du modèle évaluatif : le référant.....	127
13. La sphère explicative et ses dérivations.....	129
14. Déterminer les objectifs d'évaluation.....	131
15. La sphère institutionnelle et ses dérivations.....	134
16. Les régulations qu'un référent didactique mono-référencé empêche de fonctionner.....	137
17. La sphère didactique et ses dérivations.....	138
18. Schéma récapitulatif du fonctionnement du modèle évaluatif.....	139
19. Repérage dans notre démarche de recherche.....	148
20. Les catégories de tâches selon leur action principale.....	161
21. Classification des tâches.....	171
22. Schématisation de la carte de synthèse, première manière.....	184
23. Le matériel de l'élève, état n°1.....	217
24. Les volets du dispositif-document.....	226
25. Le faire et le construct.....	228
26. Le dispositif initial des cycles didactiques.....	229
27. Les domaines mobilisés par un cycle didactique.....	234
28. Apprentissage de la tâche complexe porteuse du cycle didactique, les éléments du dispositif n°2.....	235
29. Le matériel de l'élève, état n°2.....	274
30. Le dispositif d'apprentissage de la tâche complexe, dernier état.....	290
31. Le matériel de l'élève, dernier état.....	292
32. Les dispositifs simultanés.....	293
33. Les liens dans le cycle didactique.....	295
34. Les régulations dans la formation.....	320
35. Redistribution des formes d'évaluation.....	323
36. Repérage dans notre recherche.....	402
37. Organigramme général du dispositif "Gérer la Langue en situation de communication".....	406
38. L'apprentissage, représentation technicienne.....	452
39. L'étape 3 du dispositif de Langue.....	456
40. L'évaluation.....	467
41. Les objets articulatoires.....	468

Documents du tome 2 insérés

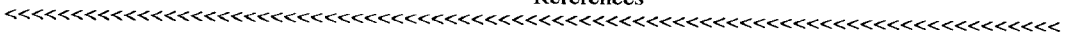
1 L'engagement des partenaires	pages 152 à 156
2. Instrumenter l'auto-évaluation dans les cycles didactiques, en Collège, en Français première expérimentation	
Etablissement du programme d'actions	page 162
Instrumentation, premier état	page 189
Bilan de cette première expérimentation	page 244
Régulation de l'instrumentation	page 271
3. Instrumenter l'auto-évaluation des élèves-instituteurs, seconde expérimentation	page 326
Le référentiel de stage	page 340
La fiche de préparation	page 358
Le suivi pédagogique	page 361
Première régulation :	
le différentiel, première manière	page 363
Seconde régulation du différentiel	page 378
Bilan de cette seconde expérimentation	page 390
4. Le dispositif de langue	page 407
Le schéma du dispositif annuel détaillé	page 409
Annexes du dispositif :	
les indications d'ordre pédagogiques	page 413
Les compléments au dispositif	page 443
Le cadre pédagogique :	
les courants pédagogiques utilisés	page 445
Les stratégies d'évaluation "formative"	page 448
Evaluation de ce dispositif	page 453



Bibliographie des ouvrages cités

- Abernot, Y. *Les méthodes d'évaluation scolaires*, Paris, Bordas, 1988
- Abric, J-C. *Coopération, compétition et représentations sociales*, Fribourg, Delval, 1987
- Adam, J-M. & Goldenstein, J-P. *Linguistique et discours littéraire*, Paris, Larousse, 1976
- Adam, J-M. "Linguistique et sémiotique, réflexions autour d'une crise de confiance", *Le français aujourd'hui* n°69, 1985, p.45/50
- 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), p.129/156
- Allal, L. "Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 1983 (b), p. 37/57
- Allal, L. "La pédagogie par objectifs est-elle compatible avec des situations d'apprentissages complexes ? ", *Education permanente* n°85, 1986, p.51/59
- Allal, L. "Peut-on instrumenter l'auto-évaluation ? ", communication, dans *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*, colloque ADMEE, Bruxelles, 1988, (a) p.132
- Allal, L. "Pour une formation transdisciplinaire à l'évaluation formative", dans *Savoir évaluer pour mieux enseigner*, Recherche sociologique, Genève, 1988, (b) p.39/52
- Almudever, B. "L'Europe de la formation : un champ pour de nouvelles formes de recherche en éducation", *Les nouvelles formes de recherches en éducation*, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.238/243
- Amigues, R. *Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires*, Thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, 1982
- Amigues, R. "A propos du contrat didactique : quelques remarques pour engager le débat", *Interactions didactiques* n°8, 1987, p.11/21
- Ardoino, J. *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Bordas, 1978, 6^e éd.
- Ardoino, J. "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, (a) p 120/127
- Ardoino, J. "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986 (b) p.153/158
- Ardoino, J & Berger, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989 (a) p.3/11
- Ardoino, J. "L'analyse multiréférentielle des situations sociales", communication au colloque de Spetsai (Grèce), 1989 (b)

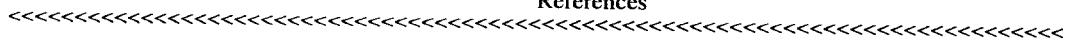
- Ardoino, J. & Berger, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF, 1989 (c)
- Ardoino, J. "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation, Colloque international francophone d'Alençon*, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.22/34 et Participation à la table ronde, p.345/356
- Astolfi, J-P. & Develay, M. *La didactique des sciences*, Paris, PUF, Que sais-je? n° 2448, 1989.
- Atlan, H. *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil, 1979
- Bain, D. "L'évaluation formative fait fausse route", dans *Evaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, 1988 (a), p.167/172
- Bain, D. "Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique" dans *Savoir évaluer pour mieux enseigner*, Genève, Recherche sociologique, 1988 (b), p.21/37
- Balpe, J-P., "L'enjeu de la poésie", *Action poétique*, 1976, p.67/68
- Barbier, J-M. *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985 (a)
- Barbier, J-M. "Analyser les démarches de recherche" dans *Education permanente* n°80, 1985, (b) p.103/123
- Barbier, J-M. & Lumbroso, M. "Evaluation et formation en formation" *ACSE* n°6, 1989, p.36/43
- Barel, Y. "Prospective et analyse des systèmes", *Travaux et recherches de Prospective*, N°14, 1971
- Barel, Y. "L'idée de système dans les sciences sociales", *Esprit*, 1977, p.69/82
- 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. *S/Z*, Paris, Seuil, 1970
- Barthes, R. *Ecrivains de toujours*, Paris, Seuil, 1975
- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E-T., Jackson, D., Schefflen, A., Sigman, S., Watzlawick, P. *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981
- Berbaum, J. *Etude systématique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982
- Berger, G. "Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives", *Rencontres d'automne, Académie de Nancy-Metz*, 1986, p.75/87
- Berger, G. participation au colloque "*Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question*", Bruxelles, ADMEE, 1988, p.153
- Bertalanffy, L. Von, *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod, 1973
- Bing, E. "Tirer le fil par la plume", *Le français aujourd'hui* n°64, 1983, p.11/19
- Bloom, B-S. Learning for mastery. *Evaluation comment*, UCLA/CSEIP, 1968, vol 1, n°2, p. 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
- Bocchi, G. & Cerruti, M. "Le problème cosmologique de la modernité : de l'univers au plurivers" *Arguments pour une méthode (Autour d'Edgar Morin)*, colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990, p.107/117



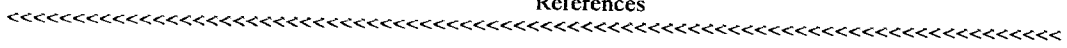
- Bronckart, J-P., Bain, D., Schnewly, C. *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1985
- Brousseau, G. "Problèmes didactique des décimaux", *Recherche en didactique des mathématiques*, Vol. 2, n°1, 1981, p.37/127
- Brousseau, G. "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", *Recherches en didactiques des mathématiques* n°7-2, Grenoble, La pensée sauvage, 1986
- Caplow, T. *Deux contre un, les coalitions dans les triades*, Paris, Colin, 1971
- Cardinet, J. & Tourneur, Y. *Assurer la mesure*, Berne, Peter Lang, 1974, 1985
- Cardinet, J. *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986
- Cardinet, J. "Evaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, 1990, p.139/156
- Cardinet, J. "Les contradictions de l'évaluation scolaire", dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, 1990, p.195/214
- Castelain, P., Delhez R., Jadot, J., Vaes, J-F. et Van der Hove, D., *L'éluçtable métamorphose. Essai sur la démarche pédagogique.*, Louvain, Vander, 1971.
- Chalvin, D., *L'entreprise négociatrice*, Paris, Dunod, 1984
- Charles, R. & Williame, C. *La communication orale*, Paris, Nathan, 1988
- Charmeux, E. "Construire la notion de variation dès les premiers apprentissages", *Repères* n°71, 1987, p.19/26
- Charolles, M. "De l'usage de la crise dans les activités scientifiques. Quelques réflexions au sujet de la linguistique et de ses rapports avec la pédagogie", *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, Paris, CNRS, Tome2, 1985, p.174/178
- Charolles, M. "L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques", *Pratiques* n°49, 1986, p.3/21
- Chartier, A-M. "Vingt ans de formation d'instituteurs : regard sur l'invention d'un métier", *Education permanente* n°102, 1990, p.21/34
- Chevallard, Y. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985
- Chevallard, Y. & Feldamn, S. "Pour une analyse didactique de l'évaluation", Marseille, IREM n°3, 1986
- Chiss, J-L. Etudes de linguistique appliquée n°48, p.55/56, cité dans Manesse D. "Sur l'enseignement de la grammaire en 6°", *le français aujourd'hui* n°85, 1989, p.24
- Cixous, H. "Sans arrêt nonEtat de Dessination non, plutôt : Le Décollage du Bourreau", Catalogue de l'exposition *Repentirs*, Paris, Réunion des musées nationaux, 1991, p55/64
- Commission permanente de réflexion sur l'enseignement du français. Direction des collèges. "L'apprentissage continue de la lecture au collègue", *Collège* n° 8, 1985, Aix-en-Provence, CAFOC, p.25/34
- Cosem, M. *Le pouvoir de la poésie*, Tournai, Casterman, 1978
- 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

- ~~~~~
Culioli, A. "La formalisation en linguistique", *Cahier pour l'analyse* n°9, 1968, p.106/117
- Dabène, M. "Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation",
Education permanente n° 102, 1990, p.13/30
- De Corte, E. *Les fondements de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1979, 2^eéd. 1990.
- Delas, D. "L'enjeu du jeu poétique", *Pratiques* n°39, 1983, p. 79/100
- Denisot, J-P. & Laboureau D. *Le français premier cycle*, Paris, l'Ecole, 1988
- De Ketele, J-M. & Bonhivers, B. *Pratique de la statistique*, Bruxelles, De Boeck, 1986 (a)
- De Ketele, J-M. "En guise de conclusion", dans *Evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*
, Bruxelles, De Boeck, 1986 (b) p.249/273
- De Ketele, J-M. "L'évaluation du savoir-être", dans *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986, (c) p.179/208
- De Landsheere G. & V. *Evaluation et docimologie*, Paris, Nathan, 1974, 5^e éd. 1980
- De Landsheere, G. & V. *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1982 (a)
- De Landsheere, G. *La recherche expérimentale en éducation*, Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1982 (b)
- De La Garanderie, A. *Les profils pédagogiques*, Paris, Le centurion, 1981
- De La Garanderie, A. *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le centurion, 1982
- De Lattre, P. *Système, structure, fonction*, Paris, Doin-Maloine, 1971
- De Peretti, A. Préface à Leselbaum, N. *Autonomie et auto-évaluation*, Paris, Economica, 1982,
p.5/7
- De Peretti, A. "Organisation de l'enseignement et structuration différenciée des groupements
d'élèves", *Cahiers pédagogiques* n°244/45, 1985, p.6/16
- De Rosnay, J. *Le microscope, vers une vision globale*, Paris, Seuil, 1977
- Douet, B; "Le programme d'enrichissement instrumental : la théorie de l'apprentissage
médiatisé", *Education permanente* n°88/89, 1987, p. 151/164
- Drouin, A-M. "Sur la notion de contrat didactique", *ASTER science* n°1, 1985, p. 29/36
- Duborgel, B. *Imaginaire et Pédagogie*, Paris, Gallimard, 1983
- 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, p.86/92
- Fanon, F. *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952
- Fayol, M. "L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle", *Repères* n°63, 1984,
p.65/69
- Fayol, M. & Gombert, J-E. "Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches
psycholinguistiques", *Repères* n°73, 1987 (a) p.85/95
- Fayol, M. & Schneuwly B. "La mise en texte et ses problèmes", *Apprendre/enseigner à produire
des textes écrits*, Bruxelles, 1987 (b) p.223/239
- Ferry, G. *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970
- Ferry, G. *Le trajet de formation*, Paris, Dunod, 1983
- Filloux, J. *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974
- Flament, C. "Performance et réseaux de communication", *Bulletin du C.E.R.P.*, 7, 1987, p.97/106

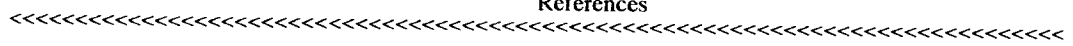
- Flavell, J-H. *Cognitive development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977
- Foucambert, J. *La manière d'être lecteur*, Paris, Sermap, 1976
- Gallot, M. *Préparer, Animer un stage de formation*, Paris, Edition d'organisation, 1989
- Galpérine, G. "Formation par étapes des actions et des concepts", dans Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Perspectives soviétiques, Lille, P.U., 1980, p.167/183
- Garcia-Debanc, C. "Voulez-vous jouer avec nous? ou quand la communication des règles de jeu motive la réécriture", *Repères* n°66, 1985, p.37/52
- Garcia-Debanc, C. "Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", *Pratiques* n°49, 1986, p.23/50
- Garcia-Debanc, C. *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'analyse syntaxique, Université, 1990
- Garoche, F. "Une approche préprofessionnelle de l'établissement scolaire ; l'apport du modèle des systèmes-apprenants", dans *Recherche-Formation-Terrain*, actes du colloque de l'ARCUFEF de mai 1988, Strasbourg, IPEPS, 1988, p.203/216
- Genthon, M. *Evaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en oeuvre*, Thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, 1983
- Genthon, M. "Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage", *Collègen*°2, 1984, p.41/43
- Genthon, M. "Transférabilité des apprentissages", communication au colloque "Culture, technique et formation", La Villette, Paris, 1987
- Genthon, M. "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n°281, 1990, p.12/14
- Gillet, P. "Utilisation des objectifs en formation", *Education permanente* n°85, 1986, p.17/37
- Gillet, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
- Gloton, R. *L'établissement scolaire, unité éducative*, Tournai, Casterman 1977
- Gombert, J-E. "Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche", *Etudes de linguistique appliquée* n°62, 1986, p.5/25
- Gouzien, J-L. "Analyse systémique de l'apprentissage", *Les cahiers pédagogiques* n°271, 1989, p.9/13
- Grooaters, D. & Tilman, F. "Conduire une action, construire un savoir", *Education permanente* n°85, 1986, p.39/49
- Guigou, J. "Les nouveaux tautologues", dans *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, Paris, ANDSHA Matrice, 1990, p.101/105
- 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, p.173/176
- Hadji, C. *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989
- Halté, J-F. & Petitjean, A. "Pour un nouvel enseignement du français", colloque de Cerisy, numéro spécial de *Pratiques*, 1980, p.11/22



- Morin, E. *La méthode, tome 1, la nature de la nature*, Paris, Fayard, 1981
- 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, p.79/86
- Morin, E. "Pour une réforme de la pensée", rencontre avec Edgar Morin, propos recueillis par Brouet, O. et Pierrelé, M-D., *Les Cahiers pédagogiques* n°268, 1988, p.29/32
- Morin, E. *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1990 (a) (1^e éd. 1982)
- Morin, E. "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990 (b), p.254/268
- Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990 (c)
- Moyne, A & Barlow, M. "Les établissements scolaires ont besoin de formateurs en pédagogie générale et d'intervenants conseils", *Education permanente* n°102, 1990, p.149/153
- Mucchielli, R. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, ESF, 4^e éd. 1982
- Murat, J-C., Pellat, C., Sachot, M. *Le français au collège, différencier la pédagogie*, Strasbourg, AREF/CRDP, 1989
- Nel, N. "Une problématique d'ensemble pour l'enseignement du français", *Pratiques* n°13, 1977, p.7/34
- Nel, N. "Propositions pour une pédagogie de la communication", *Pratiques* n°40, 1983, p.17/36
- Noel, B. "Elaboration d'un modèle de métacognition à partir d'analyses de cas d'enfants de 6^e année primaire", Colloque *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation: mise en question(s)*, Bruxelles, ADMEE, 1988, p.157/166
- Not, L. *Enseigner et faire apprendre*, Toulouse, Privat, 1987
- Nunziati, G. "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64
- Perl, S. "The composing processes of unskilled college writers", *Research in the teaching of English* n°13, 1979, p.317/336
- Perrenoud, P. & Grather Thuler, M. "La formation, clef de l'innovation ? ", dans *Savoir évaluer pour mieux enseigner*, Genève, Recherche sociologique, 1988, p.11/18.
- Petitjean, R. *La transposition de textes*, Paris, CEDIC, 1984
- Petitjean, A. "Ecrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques", *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Université, 1989, p.107/139
- Piaget, J. *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967
- Piaget, J. *Le structuralisme*, Paris, PUF, 1968
- Piaget, J. *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 1974
- Piaget, J. *L'équilibrage des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, PUF, 1975
- Pieron, H. *Examens et docimologie*, Paris PUF, 1963
- Pineau, G. "Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux", *Education permanente* n°80, 1985, p.147/158
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga, 1988
- Propp, V. *Morphologie du conte*, Paris, Seuil, 1965



- Ranjart, P. *Les enseignants persécutés*, Paris, Robert Jauze, 1984
- Reuter, Y. "Recherches sur l'enseignement de la littérature", *Le français aujourd'hui* n°75, 1986, p.124/128
- Riedlin, M.-C. & Masseron, C. "Elaboration et limites des grilles d'évaluation", *Pratiques* n°44, 1984, p.53/60
- Rivara, A. "Pour un référentiel d'analyse des textes narratifs", *Le français aujourd'hui* n°79, 1987, p.88/100
- Romian, H. *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF, 1979
- Romian, H. & Petitjean, A. "Un colloque exploratoire", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, colloque de 1983, Paris, INRP, 1985 (a) Tome 1, p. 5/9
- Romian, H. "Recherche pédagogique et recherche universitaire. Didactique du français et sciences d'appui", *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, colloque de 1983, Paris, CNRS, 1985 (b) Tome 2, p. 217/225
- Romian, H. "Aux sources des savoirs à enseigner, traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques", *Repères* n°71, 1987 (a) p.91/102
- Romian, H. "Construire un didactique", *Repères* n°71, 1987 (b) p.3/5
- Ropé, F. *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*, Paris, Editions Universitaire, 1990
- Roulet, E. "De la conversation à la négociation", *Le français aujourd'hui* n°71, 1985, p.7/14
- Scallon, G. *L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation*, Québec, Presses de l'université de Laval, 1988
- Schnewly, B. "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant" dans *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1985
- Scriven, M. "The methodology of evaluation", in Tyler, R. Gagné, R. Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation*, AERA, Monograph series on curriculum evaluation, 1, Chicago, Rand McNally, 1967
- Seguy, A., Storti, J., Monier, F. "Utilisation des critères", *Repères* n°73, 1987, p.69/76
- Simon, H.-A. "The functional equivalence of problem solving skills", *Cognitive psychology*, 7, 1975, p.268/288
- Soedjatmoko, M. Avant propos de *Science et pratiques de la complexité*, Actes du colloque de Montpellier de mai 1984, Paris, Documentation française, 1986, p.7/14
- Stufflebeam, D. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP, 1980
- Sublet, F. & Yziquel, M. "Images et écritures de textes à l'école" dans Chiss, Laurent, Meyer, Romian, Schnewly *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Paris, Editions Universitaires, 1987, p.71/82
- Talyzina, N.-F., "La conception de l'apprentissage fondée sur l'activité et l'enseignement programmé", dans *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Lille, P.U., 1980, p.13/30
- Thirion, A.-M. *Tendances actuelles de la recherche-action*, Thèse, Université de Liège, 1980
- Tochon, F.-N. *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Paris, ESF, 1990



- Touzard, H. *La médiation et la résolution des conflits*, Paris, PUF, 1977
- Trocmé-Fabre, H. *J'apprends donc je suis*, Paris, Edition d'organisation, 1987
- Turco, G. "Elaboration et utilisation d'un outil d'évaluation formative : classer/agir", *Repères* n°71, 1987, p.45/55
- Van der Hove, D. "Conflit, médiation et observation, analyse théorique", *Revue de psychologie des sciences de l'éducation*, 7, 1972, p.279/308
- Vergnaud, G. "Mathématiques et français", *Le français aujourd'hui* n°74, 1986, p.47/50
- Vermersch, P. "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement", *Bulletin de psychologie*, n°343, 1979, p.179/187
- Vial, M-P. *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*, Marseille, CRDP, 1987 (a).
- Vial, M-P. "Evaluer n'est pas mesurer", *Les Cahiers pédagogiques* n° 256, 1987 (b), p.16
- Vial, M-P. "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987 (c), p.59/73
- Vial, M-P. "Différenciation et évaluation", *Le Binet Simon* n°6, 17/618, 1988 (a), p.95/99
- Vial, M-P. "Didactique et évaluation formative : les fonctions de l'opérationnalisation", dans *Recherche-formation-terrain*, Actes du colloque de l'ARCUFEF de mai 1988, Strasbourg, IPES, 1988 (b), p.267/281
- Vigner, G. *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette, 1980
- Vygotsky, L-S, *Pensée et langage*, Paris, Messidor, 1985
- Wagner, R-L. & Pinchon, J. *Grammaire du français*, Paris, Hachette, 1973
- Walliser, B. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*, Paris, Seuil, 1977
- Weinstein, G. *L'auto-évaluation et les stades de l'ombre*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1980
- White, K. *L'esprit nomade*, Paris, Grasset, 1987
- Wolfs, J-L. "Etude des relations existants entre les activités liées à la conceptualisation et certaines composantes de la métacognition chez les étudiants de première année à l'université", *Colloque Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*, ADMEE, Bruxelles, 1988, p.161/166
- Woods, P. *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990
- Zakharthouk, J-M. "Le français, méta-matière", dans *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, II° colloque de didactique et pédagogie du français de 1983, Paris, INRP, 1985, Tome2, p.33
- Zakharthouk, J-M. "Quand tout le monde fait du français", *Le français aujourd'hui* n°85, 1989, p.65/75

