1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166

Conceptions du Temps et images de la Régulation en Evaluation

"La tâche est donc d'élargir notre raison pour la rendre capable de comprendre ce qui en nous et dans les autres précède et excède la raison". " Merleau-Ponty (1960).

Bien qu'en évaluation l'idée de régulation soit devenue incontournable dès que s'est installée l'évaluation formative comme une valeur positive, on connaissait déjà, dans les théories psychologiques de l'Apprendre, le mécanisme régulatoire ([1]) interne au sujet permettant d'expliquer la modification de l'intelligence.

Aujourd'hui l'équipe d'Aix-en-Provence du département des Sciences de l'Education, se retrouve dans cette notion de régulation jusqu'à parler avec BONNIOL "d'Evaluation-Régulation". Je vais essayer de montrer tout ce que ce terme me semble recouvrir, ce que j'en comprends pour problématiser les situations d'éducation.

Il ne s'agit pas ici de décortiquer les mécanismes de la régulation mais de comprendre comment cette notion à été utilisée dans les théorisations et dans les pratiques évaluatives. Donc je me centrerai, non pas sur des lois de fonctionnement, mais sur **le travail** que cette notion désigne, en mettant en relation les différentes images de la Régulation avec la conception du Temps qu'elles véhiculent. Je distinguerai :

1. la régulation et le temps cybernétique
2. la régulation et le temps structuraliste
3. la régulation et le temps systémiste
4. les régulations et les temps des projets complexes.([2])

---

[1] Piaget (assimilation-accommodation)

[2] Ce plan n'est pas vraiment chronologique, les trois premiers points ayant été, peu ou prou, simultanés, les théorisations jettent l'éclairage depuis un point de vue, un modèle ou "*système d'idées*" (MORIN, La méthode tome 4, chapitre 2, 1992) déjà porteur du suivant

1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166

L'hypothèse de travail ici proposée est que les approches successives de la régulation loin de se détruire, de s'exclure, construisent le concept de régulation et sont toutes aujourd'hui convocables pour comprendre et faire fonctionner l'éducation et la formation.

I La régulation cybernétique : l'évaluation formative

1 **La régulation comme adaptation**

"*Le terme évaluation formative a été appliqué aux procédures utilisées par le maître afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses élèves*" ([3]), et ALLAL isole deux types de régulations :

1 L'adaptation du formé au plan de formation : c'est une mise en adéquation à des normes qui ont été prévues ou une vérification que ces normes prévues ont été acquises : "*Dans ce cas l'évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'élève aux points d'entrée, de passage et de sortie du système" (3).*

La régulation est définie par la fonction qu'elle joue, soit une "*fonction pronostique (admission orientation)"*, soit *"une fonction sommative*" (en fin de formation).

2 L'adaptation des moyens de formation au formé : contrôler que les normes puissent être assimilables par les agents ; la régulation assure alors une "*fonction formative"* pendant la formation, pour "*fournir des informations permettant une adaptation de l'enseignement aux différences individuelles dans l'apprentissage " (3).*

L'évaluation n'est ici qu'un moyen de parvenir à l'acquisition du référentiel didactique, de contrôler (en faisant l'état des lieux ou l'état de la sortie) cette acquisition pour certifier, en fin de formation, que le référentiel a bien été acquis. A la fois l'évaluation n'est qu'une servante du projet d'intégration du référentiel programmé et à la fois cette évaluation-contrôle est le moment fort de la maîtrise du formateur, puisqu'il est le seul capable de prévoir, recueillir, interpréter, adapter ; autrement dit d'analyser et de décider pour la conformité (avant la formation), de la conformité (pendant) et avec la conformité (après), dans **un temps abstrait**.

---

3 "L'évaluation formative dans un enseignement différencié", Peter Lang, 1979

1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166

Dans cette conception de l'apprentissage, les procédés d'acquisition obligée des savoirs (*l'instruction* [4]), rendent l'élève passif deux fois : soumis au référentiel indiscutable, du formateur maître de la chose à acquérir et soumis à l'injection adaptée de ces contenus. Dans ce projet de transformation, l'évaluation dite formative permet de "*recueillir interpréter et prendre des décisions*"([5]). Ces régulations sont dans le temps de la correction, un temps hors du temps, une chronométrie, une homogénéité toujours découpable en avant/pendant/après, *le temps du Contrôle* ([6]).

Il s'agit d'une régulation cybernétique parce que le système de formation est pensé comme fermé, auto-réglé. Tous les éléments, en cohérence, sont au service de la réalisation de la fonction de ce système : faire réussir, ici confondu avec faire acquérir les contenus prévus. Cette finalité dissimule que seul le formateur est autorisé à être évaluateur, et que le formé est la chose évaluée. La régulation, conduite par le formateur seulement, permet d'adapter, de rendre conforme. On est dans **le temps réifié de la conformisation**.

2 La régulation comme réajustement-remédiation

Après une première séquence d'apprentissage, un contrôle dit "formatif" ou intermédiaire permet au formateur d'organiser des groupes temporaires dans lesquels seront traitées les erreurs : travaux de remédiation, groupes de besoin, pédagogie différenciée, consistant en fait en une seconde séquence au service des mêmes apprentissages, suivie d'un second contrôle....Sous un discours de "réhabilitation de l'erreur comme source d'apprentissage", on glisse à l'erreur comme "signe de besoins d'apprentissage"([7]) : "Tu as fait une erreur DONC tu dois faire tel exercice de remédiation.".

La régulation-remédiation est dans le temps de la rectitude, dans **un temps de la thérapie** où l'erreur est un symptôme ; temps de l'amalgame entre éduquer et guérir. L'élève est malade de l'ignorance, le formé est le lieu de manques, de vides à combler, de lacunes.

---

[4] Ardoino, J. "Propos actuels sur l'éducation", Bordas, 1976, 6° éd.

[5] Noter que c'est l'algorithme expérimentaliste qui devrait permettre de parler la fonction formative !

[6] Ardoino & Berger, "L'évaluation comme interprétation", Pour n°107, 1987, p. 120/127

[7] Merieu, P. "Apprendre, oui mais comment", Paris, ESF, 1988

Néanmoins, vouloir déterminer la cause des erreurs oblige le formateur à approfondir sa culture didactique ; ensuite, cette régulation est l'occasion de passer de la faute à l'erreur, avec au moins une déculpabilisation langagière. Mais il n'y a pas remise en cause du principe sous-jacent : que le savoir ne doit pas être transformé mais restitué, intériorisé, et que donc tout écart est forcément une erreur. Ce qui revient à dire que le référentiel est bien indiscutable et que le formateur ne le conçoit que comme un ensemble de normes, de règles, de savoirs à faire acquérir. Ici, le référentiel de formation est un référentiel de contrôle et plus une didactique présente les savoirs de façon dogmatique, plus la tendance à assimiler écart et erreur est facile, voire légitime.

Ce qui signifie que la boucle cybernétique avec régulation de conformité est une technique parfaitement cohérente si on est dans un projet d'instruction. D'ailleurs cette régulation-là est **une mise en règles,** et c'est le premier sens du mot régulation. Mise en conformité, en cohérence : imposition de l'Institué...mais il est sûr que les normes sont nécessaires et ne posent problèmes qu'à ceux qui ne les possèdent pas.

L'évaluation est dans **un temps clos** par une logique de la possession de savoirs, par la "régulation rétroactive" systématique, le retour d'information au service de la régulation "*conservatrice du sens*" (8), du référentiel de départ qui, lui, reste fixe.

II La régulation des structures : la régulation comme aménagement.

Le formateur n'est plus ici le seul pilote à bord, l'aiguilleur du ciel dans sa tour de contrôle. Il est davantage un organisateur, celui qui cautionne des procédures de communication. Il est un évaluateur, non seulement qui *renforce la réussite, valorise les démarches,* les comportements adéquats aux normes et pertinents aux objectifs, mais qui est aussi le garant des apprentissages, celui qui suscite *le transport/transfert de savoirs (et donc de critères) (*8) en organisant les dispositifs (les structures) de formation.

La régulation structurale consiste à décider d'aménagements successifs pour organiser les activités de la formation. Il y a deux conceptions de cette recherche du "bon" dispositif : la mise à jour d'invariants fondamentaux (9) et de principes organisateurs de

---

8 Bonniol J-J. "Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève", Recherches sur l'évaluation des résultats scolaires, Strasbourg, 1990

9 Amigues, R. "Conditions de réussite et dispositif pédagogique", 1984

dispositifs souples ([10]), du dispositif contenant de possibles variations : des bifurcations. Le formateur partage le pouvoir de l'aménagement du dispositif en proposant des structures équivalentes que les formés choisissent ou en les associant à la construction du dispositif par des choix de tâches, de barèmes, de modalités d'évaluation : c'est **l'évaluation négociée** ([11]). L'objet du compromis recherché est le dispositif de l'apprentissage.

Sont travaillés les cadres d'actions, les conditions de réalisation permettant de lier les actes et de leur donner du sens. Compte tenu des exigences de l'institution quel parcours choisir ? Quel objet mettre en chantier? Quelles régles se donner ? ([12])

Le formé est partie prenante du fonctionnement de l'organisationnel. L'élève, par exemple, est mis en "management participatif" : il participe à l'institution de règles. Nécessairement structurantes, ces règles institutionnelles mettent en scènes des cadres symboliques et sont utiles, certes, au développement de la personne (scolaire). Un aménagement du cadre d'exercice rejaillit sur le fonctionnement des sujets mais pas automatiquement dans le sens d'une ouverture, ce peut être simplement, parce qu'elles sont des règles et pas des Lois, une façon d'organiser des *sutures ([13]).* La reconnaissance des Lois dans la formation et de leur nécessité pour construire la personne ([14]) permettent de penser que les situations de médiations favorisent un travail de régulation dont rien ne garanti ipso facto qu'il est hors **du temps *gestionnaire.*** ([15]) .

Donc on ne peut pas dire qu'une participation à l'érection de règles, même dans **le temps médiatisé par le travail commun sur les structures**, va favoriser la formation des personnes (professionnelles). Nécessaires mais non suffisantes, ces régulations-aménagement de la structure, ce management participatif des règles appelle une mise en jeu avec d'autres types de régulations ([16]) .

---

[10] Vial, M. "Un dispositif en évaluation formatrice", Marseille, CRDP, 1987

[11] Cardinet, J. "Evaluation interne, externe ou négociée?", conférence de 1987

[12] La régulation aménagement des règles de vie et d'exercice du groupe de formation est reliée à la Pédagogie Institutionnelle et au courant des "méthodes actives".

[13] Imbert, F. "Pour une praxis pédagogique", Matrice, 1985

[14] Imbert, F. " Vers une clinique du pédagogique", Matrice, 1992

[15] Gillet, P. "Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien", Paris, PUF, 1987

[16] Le structurel ne recouvre pas l'organisationnel, la vision systémique est aussi nécessaire, Morin E. "La méthode," 1981

1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166

III Régulations systémistes

1 La régulation comme amélioration : l'auto-régulation, apprentissage de l'auto-contrôle

Nous voici d'abord dans un pluriel, celui des régulations organisées en système ; ensuite dans l'abandon de la primauté donnée à la centration sur le formateur et son dispositif. Par *la régulation anticipatrice* (17), le formé seul peut améliorer ses procédures et parvenir à la réussite, *l'important c'est la régulation faite par celui la même qui apprend.* (17). Le formateur n'est pas effacé, son rôle est d'installer les conditions qui permettront à cette auto-régulation d'être efficace. L'outil principal de la régulation est le critère. Travailler avec, sur, à partir des critères, aborder les contenus de formation en cherchant, en manipulant les critères des tâches, des produits attendus : c'est **l'évaluation dite formatrice** ([18] -[19]). La notion de *critères de réalisation* est ajoutée à celle de critère de réussite de la Pensée Par Objectifs : la correspondance entre ces deux sortes de critères est le moyen de la régulation. ([20] - [21])

Le formateur tend à prendre le regard de celui qui réalise la tâche, de celui qui fabrique le produit, il ne s'en tient plus à la description objective et experte des savoirs et de leurs relations ([22]). L'évaluation renvoie à l'analyse didactique : le formateur continue l'explicitation de sa didactique car les savoirs mis au service de l'élève doivent être parlés pour l'action ([23]). L'évaluation devient continuelle, comme façon de penser le travail à faire, en train de se faire, après qu'il soit fait. Le critère n'est plus la norme à respecter, il

---

17 Bonniol, J-J. "A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et qualité", Journal des infirmières de neurochirurgie n° 51/52, 1986 p. 1101/1109

18 Nunziati, G " Les hypothèses et les objectifs d'une formation à / par l'évaluation formatrice", Les cahiers pédagogiques n°280, 1990, p. 48/63

19 Vial, M. "Evaluer n'est pas mesurer", Les cahiers pédagogiques n° 256, 1987, p16

20 Vial, "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", Pratiques n° 53, 1987, p59/73

21 Bonniol & Genthon, "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", Repères n° 79, 1989, p. 65/78

22 selon la logique de la discipline, Vermersch, P., " Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement" Bulletin de psychologie n°343, 1979, p; 179/187

23 Talyzina "De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances",Perspectives soviétiques, Lille PU ,1980

1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166

devient un outil de travail, améliorable, régulable, évoluant selon la découverte des notions qu'il permet de manipuler. *La carte d'étude* (20) a statut de référentiel, outil interface entre soi et la tâche à réaliser, c'est l'instrument organisant ces critères mobilisés, pour la communication et le dialogue, elle reflète les différents moment de l'apprentissage. La régulation est devenu synonyme d'amélioration, elle devient visible dans l'*auto-correction* des erreurs : que l'erreur disparaisse est l'indicateur de "l'appropriation" des critères. Le projet est de réussite sociale : être capable de se présenter conformément aux attentes.

Le formateur, dans ce système, cherche avant tout à se faire comprendre, à dévoiler ses exigences et à aider le formé à se comprendre en train de fabriquer des produits : c'est **l'évaluation-communication. (**[24]) Les acteurs d'un système dialoguent, jouent, échangent à propos d'un savoir à investir dans des produits

Mais, ce faisant, qu'est-ce qui s'améliore sinon la distance entre l'élève et le bon produit ou les bonnes procédures assurant la réussite ? La régulation est au service de l'acquisition des savoirs et des procédures permettant de fabriquer de bons produits. L'auto-régulation par l'explicitation et l'évolution des critères des tâches développe l'exercice du processus **d'auto-contrôle**, ce savoir se maintenir dans la norme, savoir répondre de façon adéquate et pertinente à la question posée. L'auto-régulation devient ainsi la promotion de la maîtrise de soi. Dés lors, l'auto-évaluation devenue prioritaire se confond avec l'auto-contrôle des procédures de réalisation des produits.

Le formé a gagné en puissance : il n'est plus une pâte molle sur laquelle le formateur imprime sa marque, la régulation de conformisation est devenue objet d'apprentissage du formé. Le formé a pris le relais du formateur de l'évaluation formative mais dans le même projet : la réussite, la maîtrise, l'acquisition du programme.

La maîtrise comme valeur indiscutée, l'apprentissage du contrôle, la primauté des procédures de réalisation de tâches caractérisent cette régulation d'abord procédurale. Le référentiel est donné à dévoilement (explicitation), il n'est pas régulable : la création de sens est comprise ici comme compréhension du sens déjà là, dans la logique didactique, dans les tâches, les normes institutionnelle ([25]). Tout écart est encore décrété erreur à éliminer. On

---

[24] Cardinet, J. "Une évaluation adaptée aux démarches souples", Les cahiers pédagogiques n°256, 1987, p. 36/38

[25] Hadji, C. " L'évaluation régles du jeu", Paris, ESF, 1989

est toujours dans **le temps de l'instruction**. La régulation n'est pensée que comme boucle informante - on ne fait pas la différence entre information et communication ([26]) : **le temps est rempli** par l'échange des savoirs, sans ouverture sur le temps vécu du désir de savoir encore : la Connaissance.

2 La régulation comme système de la dynamique de formation : la régulation processuelle.

Ici, la régulation n'est plus une dimension de l'évaluation fondue dans l'apprentissage et à son service, elle devient le moteur de la *machine* (16) à former : l'évaluation devient la commande des autres *dimensions* du système-formation : apprentissage, didactique et pédagogie ([27]).

La logique formative devient prioritaire, la logique de contrôle n'est qu'une contrainte institutionnelle, elle n'est plus ce qui guide la formation. La priorité est donnée à "*la greffe de la logique formative sur la logique sommative* "([28]) .La formation n'est plus pensée par rapport à un gabarit préétabli, le référentiel se construit dans l'action de formation et tous les acteurs y participent depuis leur point de vue : la carte d'étude peut prendre statut de *Différentiel* ([29]). L'évaluateur se pose d'abord comme un consultant venant aider les acteurs à construire leur propre référentiel ([30]). Le formé n'est plus objet à transformer, il est un acteur et c'est son projet de formation qu'il faut aider à communiquer pour éventuellement y répondre par des apprentissages. Eventuellement seulement : la meilleure des interventions consiste le plus souvent à renvoyer une question mettant l'autre en travail de régulation à partir de ce qu'il est. L'évaluateur prend le rôle du "*Régulateur externe*", il est là pour aider l'autre à se réguler ([30]), il se veut promoteur de la régulation de l'autre. L'auto-évaluation devient avant tout *un* ***auto-questionnement*** (29).

---

[26] Ardoino, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", Pour n°114, 1988, p. 59/64
[27] Vial M. Postface à Corriol & Gonet, "Le projet pédagogique en technologie", Marseille, CRDP, 1992
[28] Bonniol , J-J., "Entre les deux logiques de l'évaluation : rupture ou continuité?", Bulletin de l'ADMEE n°3, 1988, p; 1/6
[29] Vial, M. " Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la Pensée complexe des faits d'éducation", Thèse pour le Doctorat en Sciences de l'éducation, Aix-en-Provence, 1991
[30] Bonniol, J-J., "Les racines du consultant" dans Définir la fonction consultant dans la fonction publique, CRDP, Nice, 1988, p119/146

1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166

Les objectifs d'apprentissage ne sont plus programmés par le formateur seul, c'est **l'évaluation négociation** (29). Cette fois, la négociation n'est plus un simple marchandage basée sur la nécessité d'un compromis, comme dans l'art de la guerre, (31) mais une palabre, un échange : un art de vivre. C'est le travail de reconnaissance des valeurs de l'autre, *sa Parole professionnelle* (29). La notion de *processus* (8) prend le pas sur celle de procédures. Il s'agit de reconnaître la puissance personnelle du formé à mobiliser ses élans, à se tendre vers. Le formateur impulse le fonctionnement des processus, il s'appuie sur ***le pari des possibles de l'autre*** (29).

L'attention aux processus ouvre la formation sur le désordre, les revendications, l'*autorisation* du formé (26). Le système des régulations a pour fonction, par *la politique de la réassurance* (27), d'aider l'autre au dépassement de soi, à la mobilisation de ses potentiels. On est déjà dans **l'évaluation-régulation** (BONNIOL). Les régulations sont conçues dans un système où formateur et formé, par la pratique de la négociation des conflits, de la participation à l'aménagement des structures, par la verbalisation du sens donné dans les normes à acquérir, par l'écoute et le dialogue dans l'échange, régulent ; c'est-à-dire font évoluer *le procés de formation*, les produits fabriqués, les procédures et les processus, en développant le projet-visées, le programme, la praxis. La régulation est le moteur de la formation (29).

La régulation complexe mais systémique n'est plus seulement un réajustement, c'est aussi une ré-invention. Réguler peut désigner le fait de changer la manière de faire (faire autrement) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose). **Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, mais aussi inventer une organisation.** Ce n'est pas qu'une réponse à une commande, mais la fondation d'un autre ordre. Il y a donc deux catégories de régulations : une réponse en fonction de la commande, dans un **temps redevenu social**, et l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel qu'apportent les processus dans un temps "réhumanisé", de l'individu pris dans les interrelations.

IV La régulation dans la complexité des projets

1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166

Le scolaire n'est plus qu'un des lieux d'exercice de l'évaluation. De même, le formateur n'est qu'un des cas particuliers de la figure d'évaluateur, *une posture* ([32]). L'évaluation dans le formatif n'est plus que l'une des deux *dimensions de l'évaluation* (29), l'une des deux *logiques, des fonctions sociales* (28), des *fonctions critiques* ([33]). S'enracinant dans les visions du mondes, les problématiques de l'évaluation tentent d'*articuler les paradigmes contradictoires et complémentaires* (16) dans lesquels *s'inscrivent les pratiques évaluatives* (32).

Il s'agit bien d'une ouverture du champ de l'évaluation (sur la solidité des outils de contrôle à utiliser pour leur rationalité -- et sur "tout le reste" : la pensée magique, analogique, le senti, le phénoménal, le pathos, le mythe...). Les acteurs, pour assumer leur praxis, sont mis en demeure de faire avec **deux temporalités** qu'on voudrait **disjointes** dans nos idéologies, dans nos croyances : une dichotomie imaginaire, donnée comme *un allant-de-soi* ([34]) qui voudrait imposer un rapport de forces et mettre l'évaluateur dans une alternative impossible : se compromettre ou *refouler* (14).

Alors t**outes les formes de régulations précédemment vues deviennent potentiellement utilisables**. On peut user d'une **régulation de la conformisation au sens donné et d'une autre qui complexifie les objets**, les fait se développer, par *émergence de qualités nouvelles* ([35]); une *régulation paradoxale par auto-création* ([36]), dans l'Agir, la mise en question, le désordre et l'adoption de l'imprévu, par la recherche du sens, par **le jeu de la Durée, ce temps producteur.**

Dans ce contexte, concevoir **la régulation dans l'entre-deux,** permet d'envisager l'articulation des pseudo-contradictions paradigmatiques, des attitudes, des fonctions opposées de l'évaluation : faire le *va et vient* (2), mettre *en récursivité,* faire jouer

---

31Vial M "La négociation, un moment de la formation", Les cahiers pédagogiques n°311, 1993, p. 53/55

32 Ardoino, J. "Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant", dans Les nouvelles formes de la recherche en éducation, Matrice, 1990, p. 22/34

33 Ardoino, J. "D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes", Paris, RIRELF, 1989

34 Ardoino, J., "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique" préface, 1985 voir note n°13

35 Varela, F. " Autonomie et connaissance" Seuil, 1989

36 Barel, Y. " Le paradoxe et le système" PU Grenoble, 1989 page 37 :"parce qu'on tire de soi ce qu'on ne sait pas".

le dialogisme, (16). L'évaluateur ([37]) n'est pas devant un système clos mi-noir mi-blanc, son projet n'est plus la seule maîtrise mais l'aller-vers, le désir de faire avec la conjonction des contraires, d'accepter *la faille* (13) ; de passer au multi-pliant / liant-par-le-pli, dans le pluriel du sens ; de passer des rapports de forces *aux ruses de sens.* (16). En évitant le risque de manichéisme, la tentation du choix irrémédiable - *coupure réduction* (16) - rendre possible les trois postures : les deux simples inversées, symétriques (Bilan/formatif) et la troisième, entre-deux permettant d'accepter le complexe. Reconnaître le problème, construire des problématiques et les travailler : pas les résoudre, pas de *panoptisme* (31). S'interroger, mettre en perspective ; travailler la pertinence avec le projet comme *visées* comme *orientations politiques et éthiques,* ([38]), dans un processus de changement ([39]).

La régulation est alors un "objet", un "complexe du projet", un concept virtuel, articulatoire des deux Temporalités de l'évaluation, parce que pouvant s'actualiser (entre "ou / et") dans le contrôle (disjonctif) et aussi dans l'expérienciel (conjonctif). L'épaississement du virtuel, du *potentiel articulé à l'actuel* (35), existant et possible, peut-il être pensé comme une troisième valeur du Temps ? Peut-on risquer la notion de **temps inclus** ? **Cette temporalité complexe** dont la fonction serait de rendre possibles les deux opposées parce qu'il est le troisième terme non résolutif, mais problématisant : **le devenir**.

Ainsi dans les situations de *médiation,*(14) si on reconnaît que le travail du formé et du formateur est un travail de régulation, on peut dire que la **régulation symbolique**, *où c'est la " perspective de la LOI comprise comme l'inscription d'une séparation, d'un inter-dit (...) qui différencie et ouvre un champ de réciprocités où chacun s'engage à risquer sa mise en JE " (*[40]) , par un double mouvement qui *délie et oblige à l'alliance,* **vient articuler** la **régulation mécanique** nettement dans le temps du contrôle puisqu'elle est*:" l'introduction d'un élément dont la fonction implicite est d'être (...) une sorte d'homme de paille de l'autorité et du contrôle."*(40) *pour "réaliser un lien là où il n'y en a pas, ressouder en quelque sorte les choses", "remplir, compléter, combler"(*40) **et la régulation sémiotique** comprise, elle, dans le temps expérienciel, du "formatif", où le

---

[37] dans ce contexte, le formé est aussi évaluateur

[38] Ardoino J. " Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", Education permanente n° 87, 1986, p. 153/158

[39] enfin distingué des procédés de transformation

1993 :"Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", *congrès international AFIRSE* (Association francophone internationale des recherches en sciences de l'éducation) de Caen Education, Temps et sociétés, *CERSE,* tome 2, p. 159/166
----

formé est laissé seul en présence de signes : "*Un nouveau moyen (...) de faire en sorte que rien n'arrive qui engagerait le maître sur un terrain trop complexe, trop exposé. Une fois introduit le soit-disant élément médiateur, l'enseignant se tient pour quitte, vis à vis de la médiation.." (*40*).*

Cette triade de régulations donne une image, parmi d'autres possibles ([41]), de la conceptualisation complexe des situations de formation dans **le vécu des temps** : la notion de *travail* (39) permet d'assumer le *paradoxe fondamental* (35), de pouvoir choisir sans cesse et ne rien renier, dans *l'estime* ([42]).

Ce vécu des temps, est une troisième temporalité : **la durée,** dans une **logique de combinatoire** (29), pas de synthèse-confusion-*identitaire* (14) ; l'articulation comme tressage-*métissage-récursivité-dialogisme*, des simultanéités porteuses de sens dans les évaluations-régulations (dont la dynamique est installée par le jeu complexe des régulations dans le projet de formation).

Réguler c'est faire (ou aider ou laisser) jouer la régulation de conformisation propre à la logique de contrôle en utilisant toutes les règles, les mises en règles et les règlementations dans **le temps organisationnel**, ce temps de *l'ex-plication* (32), mais c'est aussi jouer la régulation de complexification, de divergence, créatrice de réorganisation inattendue, de sens autre, faire avec la surprise et l'imprévu et l'**inattendu du Temps vécu, expérienciel,** *temps de l'im-plication* (32) **; c'est articuler les deux dans un vécu des temporalités,** dans la durée, le temps de la compréhension**.**

Pour cela, il me semble nécessaire que la formation à l'évaluation puisse permettre de construire des repères, et sur chacun des termes contraires (savoir qu'ils existent, qu'ils sont là, savoir les reconnaître et savoir y être, les utiliser), et sur les *objets articulatoires* (29), ces objets qui permettront le passage, qui pourront s'actualiser et dans l'un et dans l'autre des paradigmes. Le concept de régulation est l'un d'entre eux.

---

[40] Imbert, F, cf note 14, p. 160/162 Imbert voit deux médiations qui s'opposent, qu'il me permette ici d'en déduire trois régulations qui s'articulent

41 Le troisième terme ici nécessite la mise en jeu des deux symétriques, ailleurs le troisième terme -qui n'est pas une troisième voie, ni fusionnelle, ni moyenne- est articulation parce qu'il reste conceptuel, point de repère dans les possibles rencontrés (tel serait le Référ**a**nt de l'évaluateur (voir note 29)

[42] Hameline D. dans "L'évaluation en question", CEPEC, 1988