

**" Du REFERENTIEL
de COMPETENCES PROFESSIONNELLES
au DIFFERENTIEL
de PROFESSIONNALISATION."**

**Michel VIAL intervention à l'I.U.F.M. de POITIERS,
20 - 21 Novembre 1995**

Compte - Rendu

Rappel du travail de Michel VIAL, Maître de Conférences à l'Université de Provence :
en formation de formateurs pour la professionnalisation d'instituteurs
par la mise en place du "*Différentiel d'évaluation formative*"

Introduction

Avant de commencer cette formation de formateurs pour l'I.U.F.M. de POITIERS, il faudrait se demander :

Quel réseau est en place autour de l'évaluation et que véhicule-t-il ?

Quel est le *statut de l'évaluation dans la formation des enseignants*, ici, à l'I.U.F.M. en 1995 ?

Est-elle un supplément d'âme reléguée dans un coin et à qui on accorde un faible crédit d'estime (?) et à qui l'on donne pour avoir la paix ?

Ou bien est-elle la plus importante, comme à la M.A.F.P.E.N. d'Aix où il y a des formateurs spécialistes d'évaluation à l'intérieur de chaque module. (sous-marins), et un module d'Evaluation restreint (3 postes)

Dans tout ce qui touche à l'évaluation se rappeler que les paramètres de l'outil sont liés aux enjeux. L'outil n'est jamais bon en lui-même, il ne s'inscrit que dans les enjeux. Qui dit : "*évaluation*", dit d'abord : "*stratégies*" (et stratégies possibles) sinon militantisme. C'est donc d'abord une analyse stratégique des rapports que l'on entretient avec son environnement; une prise de conscience de certains rapports de force. L'outil n'a de sens que par rapport aux acteurs qui l'utilisent, et qui lui donnent du sens... Il y a là des nouvelles possibilités à l'intérieur d'une équipe : s'intéresser aux stratégies pour que l'outil entre dans un réseau.

- Quand vous parlez de "*Pédagogie Générale*", parlez-vous de transversal ou d'interdisciplinaire ? de transdisciplinaire ? C'est différent, et il faut pouvoir nuancer ces termes...

En fait la "*pédagogie générale*" n'existe plus - dinosaure - c'est en réalité un problème d'articulation entre des éléments disciplinaires et le poste, le métier de l'enseignant. Formation générale / à formation disciplinaire... Il faut s'interroger et analyser les rapports, les enjeux qu'il y a derrière tout cela.

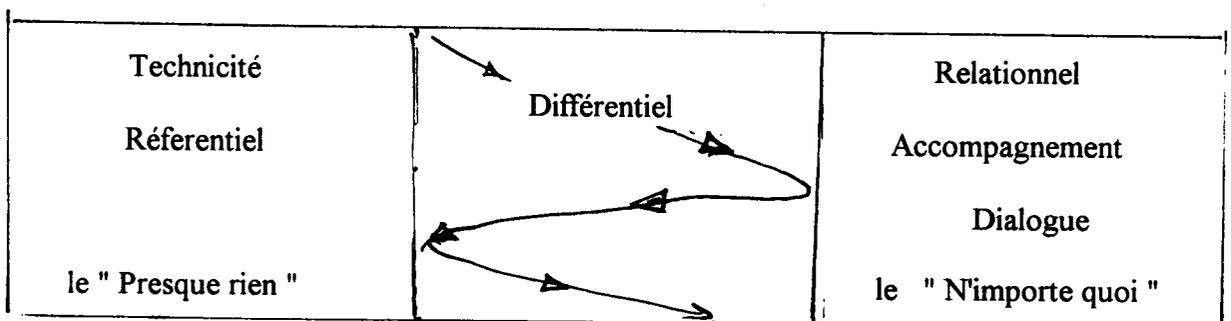
L'évaluation, quelle terminologie ? : L'évaluation formatrice est un courant de l'évaluation. Elle n'est pas la seule, ni la dernière en date.

Depuis sont apparues : - *l'évaluation cybernétique* (Ph. PERRENOUD, L. ALLAL),
- puis, *l'évaluation-régulation*. (J.J. BONNIOL, M.GENTHON)
- et *l'évaluation complexe* (J.J. BONNIOL, M. VIAL)

Le rapport entre procédures et personnes.

Les référentiels sont des outils procéduraux, les "matrices" des procédures. Fabriquer des référentiels c'est entrer dans la logique "de couper des cheveux en quatre"... Mais il y a un moment où il faut savoir s'arrêter. La logique du référentiel, c'est de s'inscrire dans la technicité. Le passage par la "technicisation" est indispensable. Mais il ne faut pas que cela . Le slogan sera donc : " 2 films sinon rien ! ". Il faut parler **aussi** des personnes et pas seulement des procédures. Or, la dérive, serait de produire plus de l'une et rien de l'autre... Mais on ne peut non plus en rester au flou, au relationnel. Ce qu'il faut c'est arriver à utiliser des choses contradictoires et d'aller jusqu'au bout de 2 contradictions (ce qui est différent de : "rester dans le juste milieu"), et à se situer dans un mouvement non confortable.

La technicité est un préalable qui permet de communiquer en évaluation. Il est cependant indispensable de ne pas travailler que sur la rationalisation, sinon on se prive des moyens d'agir, au sens où l'agir est une navigation. Naviguer, c'est aller de l'un à l'autre, aller du "technique" au "relationnel"...



C'est pouvoir être entre le "presque rien" (c'est-à-dire la chose sèche, rigide, morte, desséchée...) et le "n'importe quoi " (représentant le vécu, le ressenti, le relationnel, empathie...). Ne pas situer l'évaluation seulement du côté du rationalité.

Désormais l'évaluation se veut inscrite dans les Sciences Humaines, et non plus dans les Sciences de la Nature & Techniques (statistiques, expérimentales, la supra-valeur, l'objectivité...). Donc quand je suis confronté à une nécessité de technique d'outillage, se demander dans quel état d'esprit faut-il être pour le faire fonctionner... **Or un outil en évaluation ça ne s'emprunte pas, il faut pouvoir se le construire.** Ca se pense, en réserve, en dessinant ses contours. Puis, quand on a compris l'outil, il faut se demander ce que les gens qui sont avec moi et qui vont l'utiliser ont, ou n'ont pas fait, du chemin à parcourir pour se le construire. Autrement dit, il y a une pédagogie qui va avec l'outil, et qui permettrait aux gens de s'installer dans l'outil.

En fait dans la stratégie et la fabrication du référentiel, c'est tout cela qui manque. C'est toute cette réflexion autour de l'outil que l'on n'a pas faite. Le référentiel, représente "*l'épure de la loi validée par une cohérence interne*". Il est toujours vu, ou donné comme bon en soi, comme posé là, sans se demander où en sont les gens qui vont l'utiliser et comment ils vont donc s'en servir. Le différentiel se pose toutes les questions du "pour qui "? "par qui "? etc... que le référentiel ne se pose pas.

En réalité, il ne s'agit pas de remplacer le référentiel (au sens normatif, au sens institué ¹) par le différentiel. Bien au contraire ils sont l'un et l'autre indispensables puisqu'il ne remplissent pas les mêmes rôles, mais plutôt des fonctions complémentaires dans des registres et des niveaux différents. Le référentiel est nécessaire mais pas suffisant. (" 2 films sinon rien").

¹ - Si l'on institue trop à la place des gens, on peut "désinstitutionnaliser"...

Le référentiel est donné pour permettre de se cadrer, c'est du "bétonnage". Il est donné aussi pour être appliqué, et on ne peut faire autrement. Mais si le référentiel est appliqué tel quel et "sans conscience", c'est la catastrophe!

Le différentiel justement, travaille à la réception du référentiel par l'utilisateur.

Le référentiel fait naître la nécessité de l'autre outil : le différentiel.

Les institutionnels fabriquent le référentiel.

Les professionnels fabriquent le différentiel.

Il s'agit de regards différents portés sur un même objet.

Institutionnels / Professionnels.

Les institutionnels sont des personnes qui ont des pouvoirs d'organisation, d'orientation et de décision et qui décident pour un ensemble d'autres personnes (leurs égaux, leurs pairs ou leurs subordonnés hiérarchiques). Leur mission est d'institutionnaliser, au sens de fonder, instaurer, établir d'une manière durable. Dans le cas du référentiel, c'est la vocation de l'institutionnel d'ériger la référence, de la constituer, de l'instituer ...

Les professionnels au sens de praticien de l'activité d'un métier, ne peuvent "instituer" un référentiel, c'est ni leur rôle ni de leur compétence....

Quand on est professionnel et que l'on entre dans une équipe institutionnelle, on change de regard car "on s'institutionnalise". Parfois, ce nouveau mode de fonctionnement n'est pas supportable au professionnel, car il n'est pas conciliable avec sa professionnalité. - Il y a peut-être un cas où il peut y avoir conciliation entre ces 2 pôles opposés mais complémentaires, c'est dans les situations de Recherche - Action.... -

L'institutionnel représente bien évidemment l'institution. Il parle par la bouche de l'institution, cela demande une décentration par rapport à ce que peut-être et peut faire un professionnel. Par contre un professionnel s'il rencontre des institutionnels, il parle pour négocier.

Institutionnels / Professionnels - Référentiels / Différentiels.

Le référentiel ne peut être qu'institutionnel. C'est une référence décrétée commune, c'est un ensemble de Lois. Il n'est parlé de nulle part, il est proféré, c'est une " parole sacrée", c'est une norme sociale, il est normé... Comme l'était le Livre du Maître, ancien modèle, où tout était normé, répertorié... Le référentiel c'est ***une réponse aux problèmes***. Il n'est ***pas fait pour rentrer dans la pratique***, mais pour que la pratique se cale sur lui. Le problème justement, c'est de savoir ***comment le praticien va faire rentrer sa pratique dans le référentiel ?***

"Parler en référentiel", c'est une position de pouvoir, de reconnaissance obligée, de puissance... Dans la classe, c'est parfois le cas : il y a des professionnels qui parlent à leurs élèves "en référentiels" ! Ils ont une parole par exemple dans la façon de décrire les tâches, qui pour l'élève est référentielle... parce que c'est prescriptif, cadré, et normé...

Mais le référentiel est un mal nécessaire. Le problème est de savoir ce que l'on en fait. En tout cas, il n'est pas fait pour ce qu'il dit être fait. Ce n'est pas un mal du tout si l'on considère que ce n'est ***pas un outil mais un cadre de références*** qui va de pair avec les programmes avec lesquels ils partagent la logique de conception et d'institutionnalisation justement.

Un programme n'est pas applicable, il ne peut être qu'interprété. Entre ce qui est prévu et ce qui est réalisé, il y a un écart qui est ***une adaptation à de l'imprévisible***... Le référentiel est encore plus que le programme, car lui, il est pensé comme applicable par ceux qui le proposent. Surtout que l'institutionnel a toujours tendance à voir le professionnel réducteur, par sa pratique, des propositions qu'il fait.

Il y a des pièges dans les discours institutionnels. Il faut apprendre aux enseignants à les déjouer. Il faut que les professionnels sachent quoi faire du discours institutionnel. Un des pièges serait de rentrer dans la logique prescriptive du discours : " appliquez les référentiels que je vous donne ". Ce qui aurait pour effet de transformer les professionnels *en agents*, en exécutants, ce qui est le plus souvent dans la logique de l'institution.

La professionnalisation ça consiste aussi à ne pas appliquer les référentiels tels quels, et tels qu'ils sont fournis, mais de les aider à faire des interprétations qui doivent être justifiables et à développer des stratégies permettant de les utiliser.

Exemple : Un formateur d'enseignants est en même temps un représentant d'une institution, et à ce titre redevable d'un discours institutionnel, mais c'est aussi un professionnel capable de faire le relais, le trait d'union entre les 2 discours, l'institutionnel et le professionnel.

Le référentiel est de l'ordre de *la modélisation de la pratique* et n'est *jamais un outil de lecture des pratiques*. Derrière lui, il y a un autre référentiel : celui de la valeur de principe, des mots, des dispositifs pédagogiques, ce qui représente les *référénts* des auteurs du référentiel. Ce sont ces référénts qui évoluent, c'est donc d'eux qu'il faut débattre. Le référentiel, c'est le produit, les référénts viennent des valeurs qui sont embarquées dans la construction du référentiel. Or en réalité, il y a *des référénts*, alors que l'on doit aboutir à *un référentiel*.

(voir Doc. 1, page 5)

Les référénts sont différents des représentations. Les représentations, ce sont des finalités que l'on projette (les valeurs aussi), avec ancrages personnels. On se bat pour des valeurs, pas pour des finalités.

Tout travail sur le référentiel sera un travail d'expertise. Le référentiel, c'est une formulation d'expertise avec une forte densité des contenus. Il y a nécessité à les interpréter, car l'on n'aura jamais un référentiel clair et c'est normal ². Les problèmes de vocabulaire, de langue et de métalangage se posent chaque fois qu'il y a explication des références. Il y a là un *effet paradoxal* : faire un référentiel, c'est vouloir être clair et éclairer. Or ne pas être clair est une chose normale dans la logique du référentiel. Par le référentiel, on veut clarifier, ça légitime, mais on ne peut tout clarifier et rendre transparent a priori, sinon on perd son rôle d'expert. C'est une logique paradoxale : c'est un dosage entre transparence et opacité. Il s'y joue un jeu ambigu du " *caché - dévoilé* " entre référénts et référentiel.

Le référentiel se veut être un outil de contrôle, mais il n'y arrive jamais, du fait de ce double jeu qu'on veut lui faire jouer. La grille d'analyse des pratiques (toujours normative) est différente de la grille d'évaluation qui est un outil pour prendre du sens.

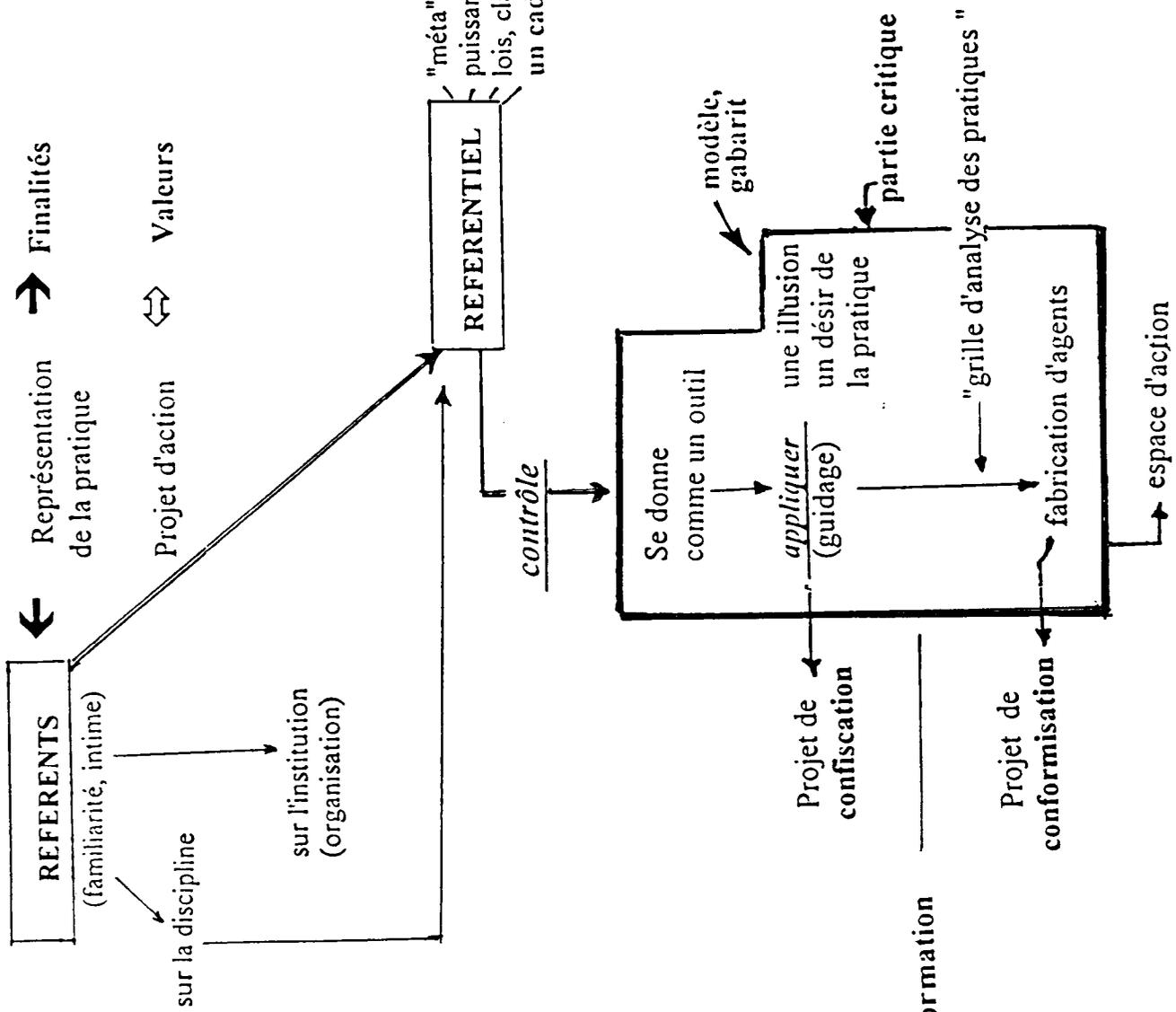
Le différentiel vers une première définition. :

Le différentiel se veut être une **interprétation** d'un référentiel et d'un système de référénts, il est **porté par une personne dans une pratique**, au sens de la familiarité presque de l'intime.

Les référénts sont mélangés très souvent à la personne qui les porte. Exemple : le prof. de français qui fait faire du théâtre à ses élèves sous caution de la discipline, en réalité c'est parce qu'il aime ça, qu'il en fait faire au élèves. *Les référénts se construisent les uns contre les autres* au sein d'une même personne et au sein d'une même discipline, entre les personnes.

² (*) Peut-être aussi est-ce parce qu'étant d'une formulation experte, aux contenus ramassés et denses, cette expression très finalisée ne fait pas assez de sens à une personne étrangère à la logique de fabrication (cf. plus haut) et fait écran à la *compréhension directe du référentiel*. Il est vrai que des objectifs ne font complètement du sens lorsqu'on les atteint, c'est-à-dire en fin de parcours. (*Note du rapporteur*)

Michel VIAL nov. 1995
I.U.F.M. de POITIERS
Transcrit par Maurice LAMY



Lorsque qu'un référentiel sort, qu'il est publié, on ne peut le comprendre parce que l'on n'a pas les référents. En fait, les professionnels ont plus besoin de connaître les référents que les référentiels.

Référentiels et didactique :

On veut toujours une norme nationale institutionnelle d'où la nécessité du référentiel. Mettre une discipline en référentiels, c'est lui donner du poids, de la théorie derrière, c'est ce que certains appellent de la didactique. Parce que les disciplines sans didactique sont en retard. Aussi avoir un référentiel c'est présenter une structure montrant qu'il y a une didactique.

Si la didactique c'est bien une réflexion sur son enseignement et l'articulation des contenus avec sa méthode d'enseignement, alors ce qui est dangereux c'est qu'elle passe par le référentiel, qui justement pourrait être confondu avec la didactique. Il vaudrait mieux s'intéresser aux référents de la discipline. Dommage que la fabrication d'un référentiel ne soit jamais l'occasion d'expliquer, en général ou dans sa discipline, les référents. Les référents sont toujours de l'ordre de la recherche de l'occulte....

Les référents où les trouve-t-on ?

- Dans la formation initiale des enseignants le plus souvent, ces référents sont locaux, propres à un groupe, à une chapelle, implantés grâce à un réseau. Souvent aussi, ils datent. Dans les U.V. de didactique, c'est comme dans l'art contemporain : il y a beaucoup de décalage entre les toiles d'un peintre qui sont en vente ou en exposition dans les galeries, et celles qui sont en cours dans son atelier...). Donc les référents retardent toujours sur ce que devrait être la formation.

Décalage normal :

- dans la Recherche sont les référents en train de se penser, et en évolution;
- chez les enseignants il n'y a que les référents historiques - qui datent -, ceux qu'on leur communique.

Pour travailler sur ce décalage, il faudrait des *historiens des référents* et se mettre à l'ouvrage sur la didactique historique : mettre par écrit l'historique des différents référents de la discipline (ce serait là, en plus, une façon de faire circuler ces référents); étudier quels sont les courants qui ont alimenté la discipline, comment s'articulent-ils ; ce que ces référents ont produit comme savoir et les critiquer, prendre en compte aussi leur évolution... On pourrait aussi avoir des textes de praticiens qui rendraient compte de leur pratique et de leurs liens avec les référents.

Actuellement les référentiels sont fournis sans les référents. En fait, c'est un des rôles du différentiel que d'interroger les référents.

Il conviendrait de distinguer les *référents disciplinaires* des *référents organisationnels*.

Les premiers, les référents disciplinaires, ont leurs spécialistes : ce sont les didacticiens.

Les référents organisationnels sont de l'ordre du psychologique et du sociologique.

Ils construisent la façon dont on se représente l'organisation de son travail et de son propre poste. Voir le "Macroscopie" de Joël de Rosnay de modèle cybernétique et les travaux de Crozier d'ordre systémique simple. L'analyse institutionnelle que l'on fait de son institution avec des référents cybernétiques ou des référents systémiques, va avoir des incidences sur notre professionnalité. Selon que l'on s'appuie sur l'un ou l'autre modèle, le plus souvent implicitement puisque les référents ne sont jamais fournis ni questionnés, cela va rejazzir sur l'interprétation du référentiel.

Qu'est-ce que la professionnalité des professions ?

En termes de référents non disciplinaires, ce serait de la "psychologie des organisations" ex. le management. Il faudrait pouvoir proposer aux enseignants une multiplicité, une variété concernant l'organisation de leur profession en système justement.

Mais à ce travail sur la professionnalité par le questionnement de l'organisation il y a des freins :

- Le *frein historique* notamment : l'on a du mal à accepter que l'enseignant soit un cadre. C'est un cadre pourtant : encadrement des élèves ou pour le formateur, encadrement des autres professeurs... Or être cadre ne se définit pas en terme de *statut*, mais en terme de *mission*, avec des compétences spécifiques qui relèvent de la *fonction-cadre* (listées et instrumentées par l'entreprise) et d'un ensemble de savoirs. (ex. formation aux méthodes pédagogiques)

- Le *frein disciplinaire* : le problème de la place que prennent les référents autres que disciplinaires. Non que des référents soient considérés comme mauvais, mais c'est *la variété et la multiplicité des référents* (notamment venant de la psycho-sociologie) qui freine l'évolution de la professionnalité et de la pensée qui l'accompagne. - Et puis tout ce qui n'est pas directement lié à la discipline est suspect...⁻³ Ce frein est important à l'heure actuelle dans et par la formation disciplinaire, y compris dans le conseil pédagogique; on oublie trop souvent que le conseiller pédagogique est d'abord un *ex-pair* avant d'être un *expert*.

La professionnalité a besoin de *reconnaissance*, de *légitimité*, de *label*; ce qui est différent du pouvoir. Il faut pouvoir distinguer ces niveaux dans la professionnalité (distinguer, c'est la nécessité d'identifier).

Professionnalité et projet. -

L'orientation est un terme qui a à voir avec le projet. L'orientation ça s'interprète, c'est une pensée partagée, une direction vers laquelle on tend, pas en terme de tracé, mais sur le sens, avec des chemins à inventer. L'instruction ça se suit. La rénovation de la fonction publique se fera par la pensée par projet. Il faudra donc passer d'une P.P.O (= pensée par objectifs, expression plus juste que la "pédagogie par objectifs", pensée qui appartient au contrôle, au programmatique, à l'application), à une P.P.P. : *une pensée par projet* qui inclut les objectifs, les sens dont ils sont porteurs et aussi la responsabilisation des acteurs qui doivent interpréter les directions (les orientations) données.

L'Education Nationale agit par préconisation et non par formation. La formation est utilisée comme un moyen de rendre obligatoire. Avant de mettre en place une réforme, l'on met en place les formations; mais il y a une atomisation en sous secteurs et on est dans un modèle de gestion et non de formation en terme de sens ...

Le référentiel est un élément de référence du projet mais il n'est pas le seul.

L'acteur choisit des possibles dans un sens qui lui est fourni, il interprète, alors que l'agent lui, cherche la mise en conformité de ce que l'on attend de lui.

La professionnalisation

Ce n'est pas un état et pas davantage un produit. C'est *un processus*. C'est une démarche, une attitude, une façon d'être et non un programme. Ce n'est pas quelque chose de préexistant à quoi l'on doit se conformer, *c'est quelqu'un qui SE professionnalise*.

C'est une certaine construction de la personne. C'est tout le chemin à parcourir évolutif pour construire la personne professionnelle. *On est toujours en professionnalisation*. C'est en soi un projet que l'on poursuit et non une chose que l'on possède.

C'est une instance de découverte de et de mise en oeuvre de la régulation.

³ (*) Note du rapporteur.

C'est une acuité que l'on développe et que l'on fait évoluer en travaillant. La professionnalisation n'a de sens que dans la tradition du métier (= métier au sens de compagnonnage).

L'expérience du métier, c'est un état, c'est donner de l'excellence dans ce que l'on avait déjà reçu. C'est l'usure et la patine du tapis.

La professionnalisation s'estime, elle ne se mesure pas. La formation initiale ne donne pas les compétences de l'exercice du métier car le métier change et la personne doit accepter de changer dans le métier pour se mettre au diapason de *compétences imprévues au départ* mais qui peuvent tout à fait devenir exigibles au cours d'une carrière. On appelle cela en Provence " avoir du biais", c'est à dire exceller dans, être à l'aise avec... (au sens de maîtrise-familiarité de J. ARDOINO). Maintenant on dit "adaptabilité", c'est la même idée. On pourrait dire aussi et mieux : " *plasticité* " (mais il faut donc anticiper). La plasticité serait donc la capacité d'évolution qu'il faut mettre en place pour effectuer le passage du métier à la professionnalité. Cela devrait avoir une incidence sur la formation initiale, qui devrait donc *développer les capacités d'évolution* des personnes. Et donc, ce ne sont pas les contenus qui sont prioritaires, mais bien la faculté à intégrer des contenus nouveaux.

La professionnalité est un état, une qualité mesurable, située et identifiée dans le temps par rapport aux normes en vigueur à ce moment là. D'ailleurs, on peut parler de degrés de professionnalité.

La professionnalisation est une dynamique, c'est la découverte de la régulation du métier. Par exemple dans le cas de l'enseignement, professionnaliser, ce serait prendre en compte dans la professionnalité que l'exigence sociale sur le métier a changé au moins autant que les élèves.

Compte tenu de ceci, ***le différentiel est du côté de la professionnalisation*** (différent du contrôle); alors que ***le référentiel est plutôt de celui de la professionnalité***.

Le différentiel demande de la part de ceux qui le construisent et le font évoluer une prise de distance par rapport à la loi. Il engage un autre rapport à la loi.

Distinguer ce qui est la loi et la norme, et enlever de la loi ce qui est de l'ordre de la norme est une donnée importante dans l'approche du différentiel.

Le Différentiel / la Loi / la Norme.

Une norme se respecte, une loi se transgresse (ou du moins elle est transgressable).

De la loi, on fait quelque chose : on se construit *avec ou contre*.

La norme sert à canaliser, à contraindre. Elle est de l'ordre de la *constriction*. Elle sert à la construction de la personne dont elle est une partie.

La loi est instituante: elle permet de s'exprimer.⁴

La norme réprime.

Exemple : la loi de l'inceste / la norme hétérosexuelle. Indissociables des groupes humains à finalités sociales : pour la nécessité de continuité de l'espèce. La loi sur l'inceste est aussi à composantes économique-sociales qui oblige les enfants à partir pour fonder de nouvelles familles, plutôt que de rester dans les espaces hyper-protégés et où tout est acquis par avance sur la relation entre les êtres.

La déviation (de la norme) est d'ordre moral donc inacceptable par le groupe;

La transgression (de la loi) est d'ordre psychologique, donc nécessaire.

Remarque : la loi est prise ici au sens psychanalytique et non au sens juridique où elle est assimilée à la norme.

⁴ - Francis IMBERT - « Médiations, institutions et lois dans la classe » - E.S.F. - 1994p

La loi est donc d'ordre psychologique. *Sa fonction est de construire*. C'est parce qu'elle interdit, qu'elle aide à construire. C'est par ce qu'elle empêche de faire qu'elle oblige à ouvrir des possibles. La loi est aussi de l'ordre du symbolique :

- Dans les situations de contrôle, la loi est une sanction; elle dessine un espace d'action dont on ne doit pas sortir.

- En évaluation, la loi ferme des issues pour qu'on s'en ouvre et que l'on s'en construise d'autres. La transgression symbolique du sujet est le deuxième niveau de construction de la personne.

Le projet n'est jamais la réalisation d'un programme, c'est la régulation, *le dépassement des règles* assignées au départ qui lui donne son sens. Le système normatif évolue en même temps que l'objet.

Exemple : le nouveau type de travail à partir de l'orientation des fins (sur des finalités) : sans donner les objectifs, la construction est du domaine de l'acteur. On se donne des règles pour les suivre...; ou pour les dépasser.

La *régulation* au sens strict, est un retour aux règles⁵. Mais il peut y avoir aussi une *régulation inventive*, celle qui justement invente de nouvelles règles, donc transgresse la loi.

Le différentiel par rapport à l'évaluation et au courant de l'évaluation formatrice.

- Commentaires des documents 2. & 3.

(= texte sur l'évaluation et le schéma).p. 11, 12 & 13

Si le discours est en rupture avec l'institution, elle ne l'entend pas. L'institution a du sens et s'inscrit dans une logique de fonctionnement. Les 2 formes d'évaluation sont demandées par l'Education Nationale, mais quant à savoir *comment, quand et par qui ?*, c'est une autre affaire. L'institution nous demande des choses de manière cohérente, et pas n'importe quand. même si cette cohérence n'est pas toujours très consciente ou du moins questionnée. Ici, il y a la volonté de passer du système 1 au système 2 par l'analyse des résultats de l'élève.

Le référentiel est dans le système 1. Il fait parti de ce *savoir objectif qui existe avant* la personne (CHEVALLARD); et l'enseignement consiste à faire entrer le savoir dans la personne.

C'est en ce sens que *l'Evaluation formatrice*, qui est plutôt dans le système 2, du bas, *est une entreprise de bachotage efficace*. Parce que ses finalités sont centrées sur l'apprentissage et qu'il s'agit de faire faire l'acquisition de la norme dans les dispositifs proposés (schéma 1 + schéma 2). L'E.F. (= évaluation formatrice) travaille bien sur les procédures pour faire fabriquer le bon produit et pour réussir sa scolarité (voir expérience de la Marseilleveyre et les améliorations sensibles des résultats au bac.). L'E.F. est bien une facilitation de l'atteinte du premier système (schéma 1), au service de la certification. L'E. F. prépare bien le contrôle, surtout si la valeur principale mise en avant est la réussite des élèves...

Remarque à propos de la "Réussite " : celle-ci est décrétée comme *valeur absolue*, récente et moderne : *la réussite obligatoire...*

Le système du haut (n° 1) a des pertes. Ces pertes sont réinjectées dans le système du bas (n° 2) pour mobiliser les enseignants : remédiations, action d'aides diverses, aide méthodologique,... mais aussi sous forme de culpabilité... Le système 2 du bas (E.F.), serait ainsi au service de celui du haut.

Par contre l'E.F. est aussi un plus incontestable. Qu'est-ce que l'on construit dans l'E.F. et que l'on pas ailleurs ? (voir schéma 2, système du bas) : l'auto-contrôle. C'est l'aide à l'auto-évaluation qui permet de légitimer le système 2; c'est le seul courant qui développe chez l'élève

⁵ dans le sens régularisation (voir colloque de Caen)

des compétences d'auto-contrôle et tout ce qu'elles induisent : apprendre à mieux contrôler pour mieux devenir conforme; plus vite et plus économiquement; apprendre à devenir conforme quand on en a besoin....

Mais le problème sera de savoir s'il vaut mieux : " être conforme " ou " être une personne " ?

(voir documents 2 & 3 pages suivantes 111, 12 & 13)

suite du texte p. 14

M. Vial, L'auto-évaluation dans la formation, entre l'auto-contrôle et l'auto-questionnement, L'Harmattan, à paraître

Les formes essentielles de l'évaluation systémique :

Le principe de base est que le mécanisme de régulation est constitutif de l'évaluation, qu'il est indispensable pour concevoir l'évaluation : "l'objectif de l'évaluation formative est bien un objectif de régulation, par opposition ou par différence avec celui de l'évaluation sommative qui est un objectif de contrôle" (BONNIOL, 1989).

L'évaluation-bilan s'intéresse d'abord (c'est une focalisation) aux résultats, aux produits qu'on appréhende avec un référentiel fixe, construit au préalable ; elle cherche à "répondre à la demande institutionnelle de vérification et de contrôle" (BONNIOL, 1988 a).

L'évaluation normative est une utilisation institutionnelle de l'évaluation-bilan pour sélectionner, trier. *L'évaluation sommative* proprement dite est conduite en fin d'une séquence d'apprentissage (quand on juge que le référentiel est devenu interne, on vérifie que les contenus ont été acquis) et participe de l'évaluation-bilan, laquelle peut être faite à n'importe quel moment du déroulement, y compris en début de séquence, sous forme de test initial (dans ce cas, le référentiel est implicite - parce que supposé connu - mais on vérifie pareillement ce qui a été acquis).

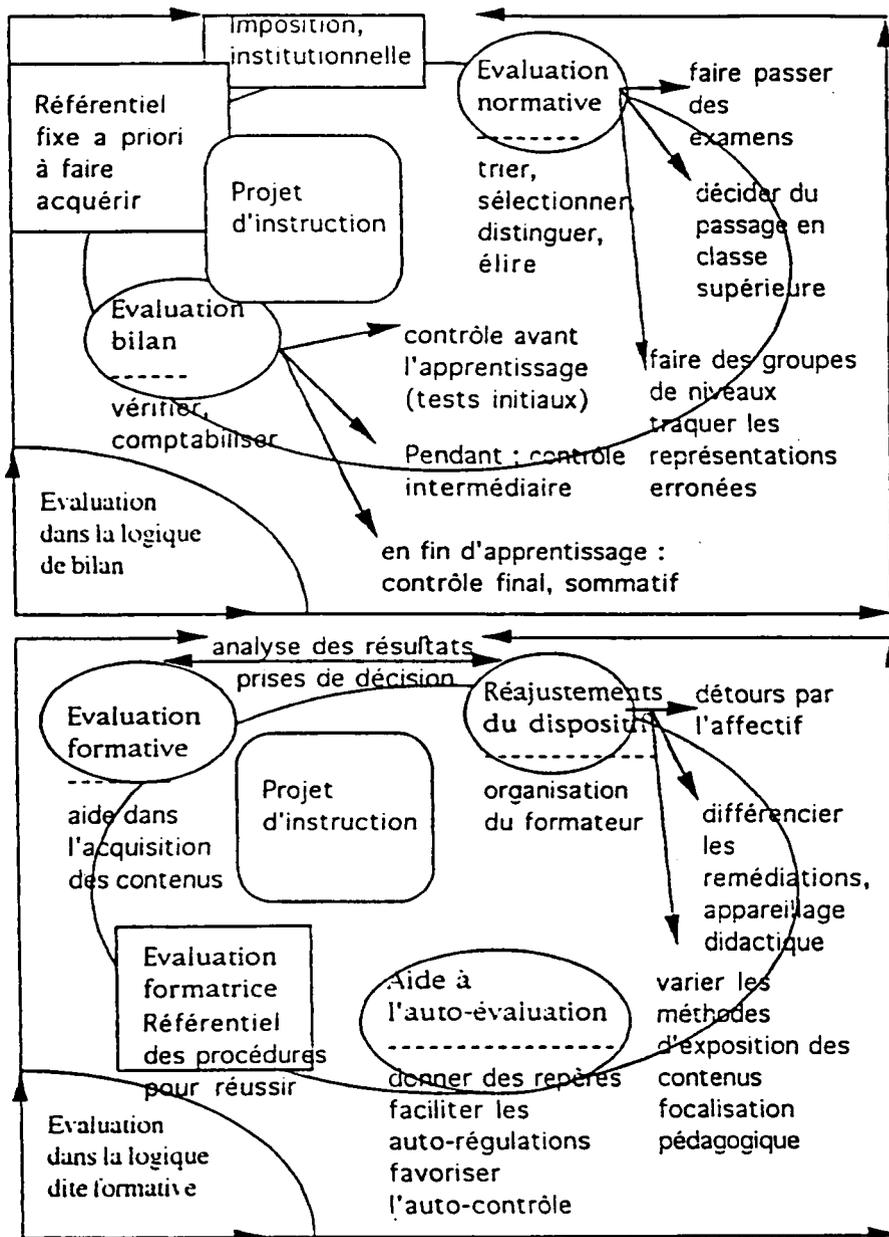
Alors que *l'évaluation dite formative* s'intéresse d'abord aux démarches, à la phase de réalisation, pendant que se construit le référent du sujet, pendant qu'il apprend ; elle cherche à "répondre aux exigences de développement des aptitudes dans l'apprentissage" (BONNIOL, 1988 a). L'évaluation dite *formatrice* accentue la volonté d'aide en mettant à disposition les critères sur les procédures pour fabriquer les produits.

Les pratiques d'évaluation sont donc présentées comme deux systèmes en interrelations : l'évaluation-bilan et l'évaluation formative, l'analyse des résultats permettant de relier la logique de bilan au service du contrôle social, à l'autre logique, au service, elle, de l'apprentissage. Ces deux sous-systèmes fonctionnent sur un même projet d'acquisition des contenus de la formation, dans laquelle la didactique reste, à l'évidence, privilégiée.

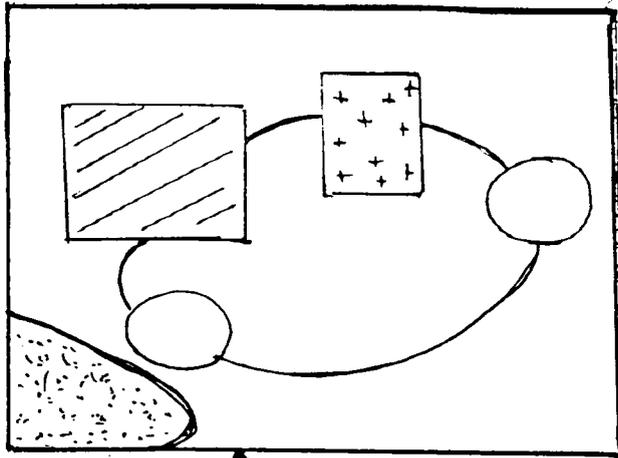
Cette vision systémique de l'évaluation correspond aux formations didactiques où l'éducation devrait découler, cela va de soi, de l'instruction. Cette approche est bien le reflet d'un consensus sur l'Ecole et sur la Formation comme acquisition d'un référentiel programmable, sinon programmé. Les régulations possibles dans les deux sous systèmes, et entre eux, restent au service d'un formateur maître du dispositif, un transformateur de l'Autre. Seul le degré de

M. Vial, L'auto-évaluation dans la formation, entre l'auto-contrôle et l'auto-questionnement, L'Harmattan, à paraître

participation du formé au service du système de production d'acquis
 change d'un sous système à l'autre (Cf. ALLAL, BAIN, PERRENOUD, 1993).

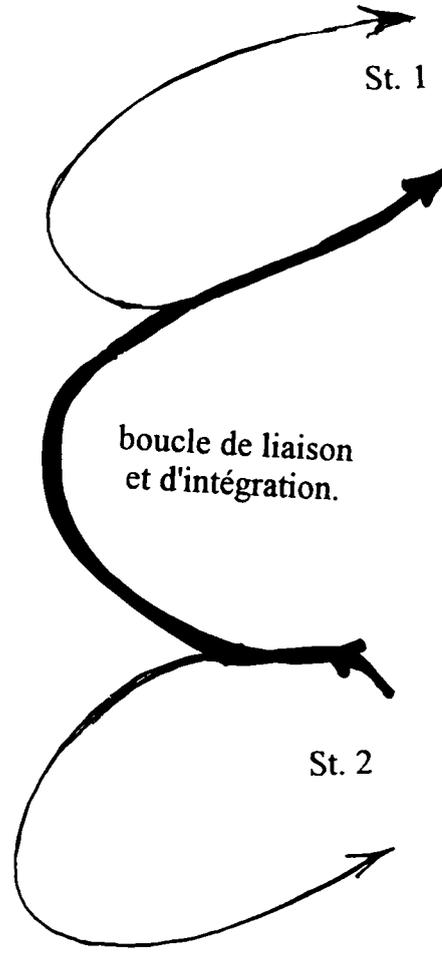
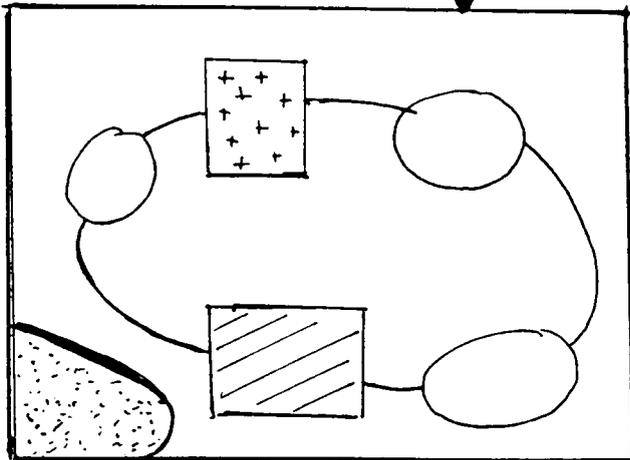


Système 1

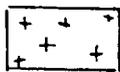


Analyse des erreurs

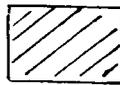
Système 2



Légende



Référentiel de contrôle des procédures



Projet global : l'instruction (et non l'éducation)



Les 2 logiques (*) de l'évaluation

(*) J.J. BONNIOL : « Entre deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ? » (voir annexe)

L'évaluation formatrice par rapport à la "plasticité" : L'E. F. travaille à la conformisation. Même si ce sont ceux qui deviennent conformes qui se mettent en scène eux-mêmes pour acquérir. *Jouer* à c'est s'approprier les critères d'une conformisation possible.

En fait il faudrait prendre un peu de distance en ayant une vision plus systémique du système social. Que valorise-t-on à la place de la réussite ? Ce qui compte c'est la fonction que l'on veut faire remplir au système : Réussir ou autre chose ?

" *La réussite obligatoire pour tous* " : c'est une panacée démocratique. Les échecs sont fonctionnels, nécessaires. Ainsi, valoriser le savoir c'est entrer dans la dynamique inégalitaire de favoriser ceux qui en ont plus que d'autres même si dans le même temps on affirme vouloir donner le même savoir à tous.... Il y a là des éléments du paradoxe. Ce qui compte ce sont moins les éléments qui composent le système, que les fonctions que l'on fait jouer au système. Le principe, ce serait de produire un système parallèle qui tout en conservant le système initial et lui permettrait de fonctionner, le ressourcerait et l'alimenterait... Et si la valeur que l'on nous impose comme telle n'était qu'un moyen ? Ce qui amène la question : " *Faire réussir pourquoi ? pour quoi faire ?* ". Faire pénétrer d'autres valeurs, ne serait ce pas changer, à termes, l'évaluation ?

Donc de définir quel est mon projet politique au sein du système social global. Quel type de citoyen, quel type d'homme je veux former ?⁶

En résumé : il faut arrêter de déconnecter le système du haut et le système du bas. Importance de l'analyse des erreurs surtout dans la formation des enseignants. notamment dans la formation didactique, où l'on touche aux fonctionnements disciplinaires, c'est essentiel que de faire analyser les erreurs. Mais qui fait l'analyse des erreurs ? Importance de l'imposition institutionnelle sur ce sujet.

Par rapport à l'institution, l'on voit bien que le système 1 ou le système 2 et leur combinatoire, ont le même projet : " *instruire* ". Pourtant l'instruction n'est pas le seul projet, *éduquer aussi*. La fonction de ce double système n'est pas éducative mais elle est de conformer. L'instruction, c'est quand on réduit le projet à une transmission de savoir, c'est un projet didactique. Statut épistémologique bien précis du savoir : il est antérieur à la personne, il existe avant elle et il est extérieur à elle, il est d'emblée objectif (ex. le savoir mathématique, le savoir didactique ...)

Il convient de ré-interroger la nature du savoir. Quels sont *les savoirs* que nous utilisons ? Est-ce que tout le savoir se réduit aux savoirs encyclopédiques ?

A propos de l'articulation entre les deux systèmes (documents 3 & 4 , p. 12 & 13).

Il faut faire faire l'analyse des erreurs par les élèves ou par les formés pour faire la jonction entre les 2 systèmes.

Les théories sur l'erreur renvoient aux théories sur l'apprentissage.

Ces 2 systèmes ont une vocation : faire réussir, par "*la pédagogie de la réussite*" des années 70, pédagogie qui va avec "*la théorie des objectifs*". (P.P.O.)

C'est la pédagogie de maîtrise, de l'expertise, de la rationalisation des pratiques. Le maître est maître du dispositif. C'est le modèle de la maîtrise.

Maîtrise analysée par Jacques ARDOINO et dialectisée par :

- une **information - expertise** = contrôle, contrôleur, expert ou apprenti. au sens de maîtrise des techniques
- une **familiarité**, quelque chose qui tient à l'intime, à l'" être avec", "faire avec", au sens de la maîtrise des compagnons.

⁶ Se poser les 3 questions du travail en projet (M.VIAL 1995)

- une **créativité**, une maîtrise des arts, au sens maîtriser son art, résulte des deux autres formes.

Dans ce double schéma des deux systèmes, il y a deux fois " Référentiel". Quel est le lien entre ces deux formes ? La cohérence des 2 systèmes est totale. Par exemple le référentiel en évaluation formatrice porte sur les tâches d'examens; en évaluation formative l'apprentissage du référentiel est normatif. Le référentiel *est au service de...* Ainsi, il sert à rendre nécessaire la conformisation au service de la réussite sociale.

Le système du haut (n° 1) s'occupe du produit, le système du bas (n° 2) des procédures. Mais le processus n'est pas là, **la dimension processuelle est absente**. Le processus, c'est un déroulement orienté dans le temps d'un objet = ensemble organisé des processus orientés par une finalité. C'est l'énergie convoquée par une personne (VIAL 1995)

En fait ce que l'on a avec ces 2 systèmes, c'est un dispositif. Là, c'est le temps - chronologie qui est pris en compte et non la notion de durée. Le modèle est *le systémisme simple*⁷: C'est un système fermé programmé pour remplir une fonction, s'il s'arrête : remédiation et évaluation interactive sont là pour revenir au premier système. Pas de remise en question du référentiel normatif parce que l'on ne peut mettre en question la fonction. Comme souvent en cybernétique, il y a confusion entre le programme et la fonction (par ex. le lave-linge : boucle de rétroaction conservatrice du sens -)

Il y aurait nécessité à la ré-novation :

Pour ouvrir le système, il faut réhabiliter la notion d'imprévu, la notion de désordre créatif de sens nouveau, de chaos organisateur. Ces 2 systèmes articulés l'un à l'autre, l'un dans l'autre, pèchent par excès de cohérence., (" trop polis pour être honnêtes" et trop cohérents pour des humains !).

Ils donnent de l'élève une vision d'objet à traiter.

Il conviendrait donc de questionner, voir de remettre en question :

- la notion de projet telle qu'elle est envisagée actuellement,
- la notion de fonction que l'on sert en lien avec la notion de valeur que l'on porte;
- les définitions de l'évaluation formative / formatrice;
- la notion de référentiel, qui sert la notion de conformisation;
- la notion de maîtrise;
- la notion de procédures... (procédures : système 2; produit : système 1)

Instruire / Eduquer :

C'est là la notion du double projet qu'il convient d'interroger.

L'éducation n'est pas réduite à l'instruction. Eduquer, c'est souvent inconciliable avec instruire. On a l'impression de faire l'un sans servir l'autre. C'est là un paradoxe (et non une double contrainte sauf s'il y a culpabilisation). Le référentiel est bien du côté de l'instruction.

Il y a bien un **double projet d'instruire et d'éduquer** inscrit quelque part et toujours annoncé, mais il est plus facile de parler d'une logique de contrôle que dans une logique d'évaluation.

Et au niveau du projet ce que l'on parle le plus facilement c'est bien l'instruction et non l'éducation. Par exemple : former à lire, écrire, compter, c'est de l'instruction, mais former le citoyen, c'est de l'éducation.

⁷ Voir tableau « La systémie »

La logique de l'instruction, c'est la logique du contrôle;
La logique de l'éducation, c'est celle de l'évaluation, car elle fait naître des questions

Un projet d'éducation se construit de questions en questions.

Le projet d'instruction se construit de réponses en réponses.

L'évaluation formative, c'est l'évaluation au service des 2 systèmes, c'est une des 2 logiques de l'évaluation au service du contrôle, l'autre étant l'évaluation formatrice, c'est la " face gentille du contrôleur ".....

L'évaluation-régulation, c'est " le reste contre le contrôle ".

Dans la fonction de régulation, il faut distinguer 2 voies, ou plutôt deux régulations :

- **la régulation de conformité** : retour au convergent, aux règles = *régularisation*.
(boucle sur un même programme).

- **la régulation divergente** : remet en question le programme initial et devient créatrice de sens.

Processus / Référentiel / Différentiel. :

Selon BONNIOL, distinguer les processus, des procédures et des produits....

Le processus est dans l'évaluation, les procédures et le produit sont dans le contrôle.

Il faut prendre processus au sens systémique, (énergie d'un système). *C'est la façon* que l'on a de prendre le travail, d'entrer dans les tâches.; *un processus s'incarne dans un personne* : ex. anticipation. Les processus sont singuliers et actualisés, différents dans chaque individu.... C'est une attitude devant la vie, une vision du monde....(comme le dit J.J. BONNIOL !)

Selon M. VIAL, c'est **une convocation du sens par une personne** (ce n'est pas seulement au sens biologique, mais aussi sémiotique⁸); cela a à voir avec la culture, les registres de pensées, de fabriquer du sens, d'appeler le problème du sens...

Le sens est dans la rencontre entre la tâche et la personne...

Valeur absolue. Différentiel :

La valeur absolue est la fonction, l'énergie du système. Elle a un relent de mysticisme, d'idéologie, méfiance,

L'évaluation implique de se reposer chaque fois le problème **des valeurs**, donc pas **une valeur absolue**... Il faut tout un "déconditionnement" historique et un travail sur soi pour ne pas penser en **valeur absolue**, mais par contre toujours intégrer le **système des valeurs**. Le mettre en mot en évaluation c'est : *la remise en question*.

En conclusion de cette première partie :

Qu'est-ce que l'on a de solide, quels matériaux pour faire des différentiels :

- réappivoiser les paradoxes au sens où ceux-ci sont des noeuds de signification riches et structurants du sens au lieu de les prendre pour des écarts de la pensée.
- et le travail sur soi., et notamment du deuil de l'idéologie dont nous sommes porteurs.
Et cela est important car si on n'y prend garde, tout repère a tendance à devenir un élément de contrôle.

* * * * *

⁸ Cf. le renvoi symboliquen (article de Cécile. CLOZEL en aannexe)

Quelques repères " différentiels "

Questions : " *Faut-il partir de l'évaluation formatrice pour faire un différentiel ?* "

" *Quel cadre d'analyse de la fabrication d'un référentiel ?* "

Les référentiels sont construits dans la " pédagogie des objectifs" en termes de compétences, de capacités et d'objectifs.....

Le différentiel, c'est une " carte d'étude " ⁹; c'est avant tout une façon de communiquer par l'écrit, par l'outil.

Il y a plusieurs niveaux *d'utilisation du référentiel*.

D'abord, le référentiel est communiqué d'une certaine façon et en attendant des choses. Ex. le "manuel qualité" des Ecoles des Cadres, basé sur la valeur absolue instituée : " *la qualité des soins avec la participation du malade* "

Dans le système éducatif, on ne donne pas *une valeur* absolue, mais *une grappe de valeurs*. Ainsi, l'injonction : " *faire réussir* ", représente la valeur absolue qui fait fonctionner (et elle n'est pas forcément négative). Mais il y a une ambiguïté : valeurs parentales / valeurs professionnelles. C'est la plus élevée, et en plus elle se mêle au valeurs familiales de réussite. Un indicateur de cela, c'est que l'on parle *des enfants* pour parler des élèves.

Apprentissage :

Cette notion s'est élargie. *Apprendre*, ce n'est pas forcément *acquérir* On peut apprendre parfois sans le savoir (appropriation), acquérir fait appel au conscient. S'il l'on pouvait distinguer l'appris de l'acquis ? Le savoir s'est décontextualisé.

Il y a de moins en moins la vérification des savoirs et de plus en plus d'intelligence sociale. Il y a du savoir faire, du savoir jouer, respecter l'autre... Le savoir c'est de l'intelligence sociale, ¹⁰ d'appropriation (savoir retenir compte du partenaire) et possède une dimension culturelle (culture sociologique). Certaines valeurs pédagogiques : arriver à l'heure, aider l'autre, travailler en équipe, sont aussi des valeurs du travail.

Tâche

En évaluation formatrice, la tâche c'est l'activité mobilisée par un produit à construire. On peut considérer que le produit de la tâche c'est l'individu que l'on pourrait évaluer, dont la tâche c'est de se construire. Par exemple l'initiation à la vie sociale qui doit être faite à l'école....

Bien garder en tête : que *le contrat didactique n'est qu'une toute petite partie du contrat scolaire*.

* Dans les Lycées Professionnels, on essaie d'évaluer les aptitudes professionnelles en "savoir-être social" . Ex. : savoir gérer une tâche sans papillonner d'une tâche à l'autre...Savoir partager, etc.... La notion de tâche professionnelle est peut-être à revisiter en évaluation formatrice, afin de prendre en compte qu'à des moments particuliers, le produit c'est soi-même et les systèmes et non la production...

Ainsi, *la culture scolaire est à faire contre la culture parentale, dans la cour de récréation*.

Rapport Contrat didactique / contrat scolaire.

⁹ - Michel. VIAL (1987)

¹⁰ - Pierre OLERON " *Savoir et savoir-faire psychologiques chez l'enfant* " -

Psychologie et Sciences Humaines - Pierre MARDAGA, Editeur - BRUXELLES - 1981 -

* Dans la situation d'aide aux enseignants débutants : des dérives guettent la formation

- Première dérive, " Psychologisante " :

Faire des cours de psycho. Rajouter un autre savoir, une autre culture que le savoir universitaire est un risque supplémentaire.

- Deuxième dérive, celle de l'immersion :

Elle est inverse. Les immerger dans le soi-disant réel pour expérimentaliser. On voit ce qu'ils ont vu, c'est à dire : rien ! Car pas de grille d'analyse, et pour leur en faire construire afin de l'utiliser, il faut des savoirs...

Entre les deux, se situe l'*analyse des pratiques*. Cela implique que l'on ait une pratique, et que l'on travaille à la référentialiser.

Pour l'instant c'est plutôt mal analysé. On a une pratique d'enseignant (à la limite une observation de cours) et on la référentialise en la parlant. Et si on emploie tel autre référent, on verra autre chose dans la même situation. Donc lecture liée aux apports des référents théoriques.

L'analyse a trop tendance à inviter à la " dissection " de la pratique; il vaudrait mieux parler de *lecture des pratiques* comme impliquant l'analyse et la synthèse
Il faudrait de préférence une lecture multiréférentielle pour lire un fait. (ex. le groupe de référence de L'I.U.F.M. de NANTES). Les formateurs ont besoin d'être d'horizons différents. Les étudiants sont en groupes disciplinaires ou non, selon les objectifs poursuivis.

Historique du différentiel :

Le problème de l'analyse de pratiques et l'expérience du Différentiel:

Dans les années 1987 à 1989, Michel VIAL travaille à étudier en collège l'expression écrite, notamment dans le sens évaluation formatrice et élaboration de critères et établissement de carte d'étude.

Puis dans un centre de formation pour instituteurs (privé) où M. VIAL est consultant. Environ 40 personnes concernées : directeurs de la formation, intervenants, et équipe de formateurs permanents pour leur faire expliciter leur pratiques d'évaluation des stages.

La 1^{ère} année, on a ainsi réussi à mettre à jour le référentiel des stages (les outils, les pratiques, les principes d'évaluation) Puis, on a tenté de faire évoluer leur référentiel de formation. On a entériné certains des outils, ceux qu'il étaient capables de reconnaître pour les leur et de resituer. On a donc par là essayé de faire évoluer le référentiel de chacun des formateurs.

La 2^{ème} année, les outils sont lancés. Ils sont communiqués aux stagiaires, donnés aux autres formateurs, aux maîtres de stages... Puis régulation en cours d'année et modification des outils au fur et à mesure de leur fonctionnement.

Puis 3^{ème} année : un référentiel d'évaluation formative permet la mise en place d'un dispositif de contrôle très précis et référentiel. Ces outils sont étudiés et travaillés dans les stages avec tous les formateurs utilisateurs... Régulation avec tous les formateurs-acteurs. Ce travail a permis d'améliorer l'outil.

La 4^{ème} année : le différentiel a été mis en place, par un travail dans la durée pour améliorer le fonctionnement et non le figer.... Les critères du différentiel sont ceux du formé., la capacité de l'outil est évaluée en situation réelle... Si sa forme et ses principes n'ont pas changé, le contenu lui, a changé.

Le différentiel n'est pas un outil de mesure; c'est un outil qui provoque le dialogue, l'échange... Tout outil de mesure doit être pensé comme une référence, comme éternellement vrai, juste, objectif, fiable, valide fidèle (= le mètre étalon du pavillon de Breteuil à Sèvres !); ce qui est contradictoire à la dynamique à mettre en place avec l'étudiant.

Au contraire, le Différentiel travaille sur celui qui participe à son élaboration. L'outil devient le reflet de sa propre évolution, à lui, il est évolutif et transformé par l'étudiant lui-même... Mais si tout le monde est d'accord (les 2 parties, formateurs et stagiaires), rien n'empêche que l'on se serve de cet outil pour mesurer. Par rapport à un contrat, par rapport à un moment donné. = compétences mesurées sur l'état du différentiel.

Chaque étudiant a donc un "différentiel différent", formés de critères différents, et avec toutes ses notes dessus.

Le référentiel ainsi "différé", devient le *modèle de l'activité proposée et non imposée* telle que le formateur se la représente. En prévoyant le maximum de dimensions et de paramètres, de cas, c'est un modèle global et exhaustif (*voir document 4, page 20*)

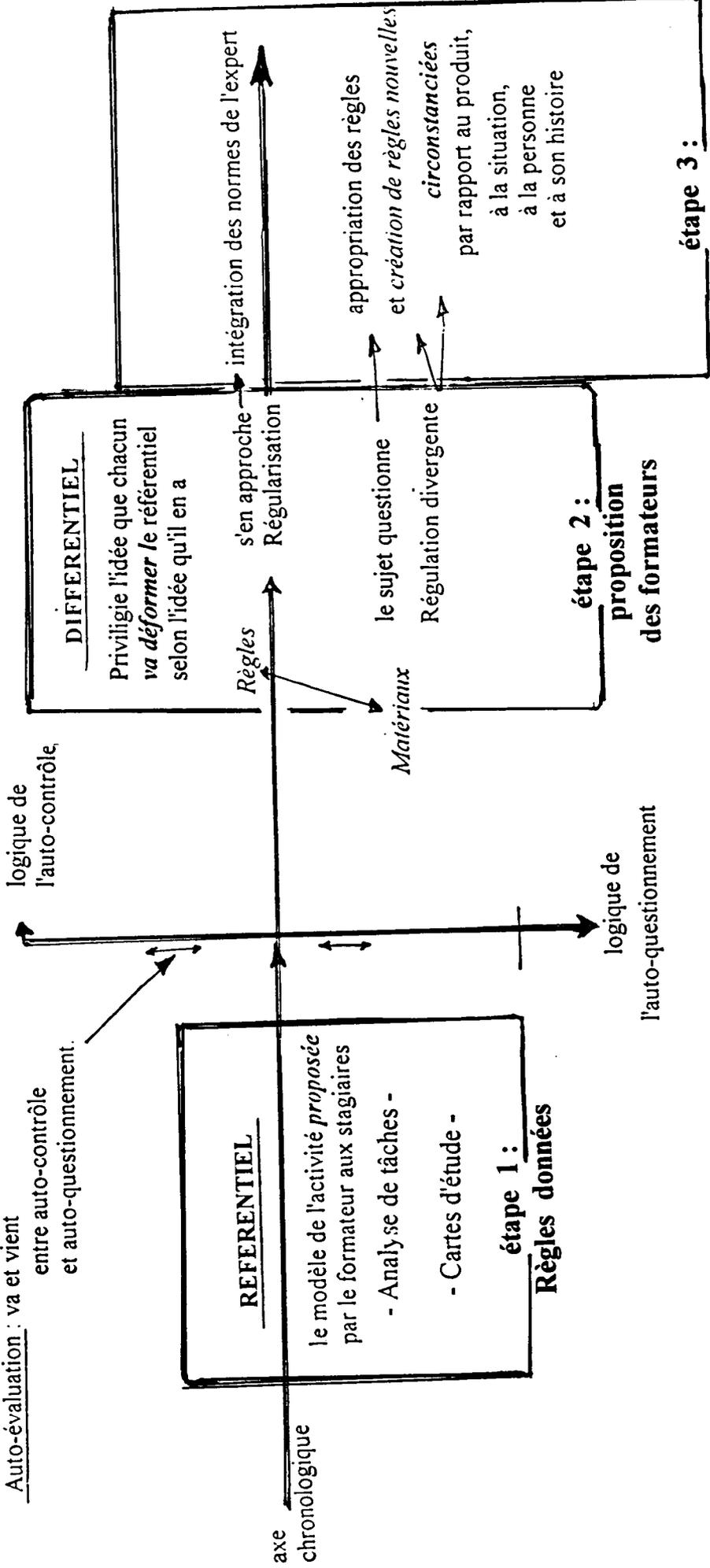
Cela peut être à propos de séries d'analyses de tâches et de produits, par exemple : faire une leçon aux élèves.

Ces analyses conduisent à l'élaboration de *cartes d'études*. Ici ce n'est plus une règle, mais une **proposition**. Or, le vrai pouvoir du formateur est bien dans sa *force et dans ses compétences de proposition*.

En évaluation formatrice, l'auto-questionnement est au service de l'auto-contrôle et s'applique à des procédures (l'E.F. ne s'est construite que par rapport à des tâches très normées). Si l'on travaille sur les procédures, c'est vrai que le novice ne peut rien apporter à l'expert; mais si l'on travaille sur la personne, l'étudiant peut apporter ses points de vue.

Plus le référentiel est "bien bouclé" plus il sera difficile de le modifier. On est alors dans la logique de la remédiation. On fait entrer de nouvelles fonctions. Ex.: évaluation CM2-6ème.

Auto-évaluation : va et vient
entre auto-contrôle
et auto-questionnement.



Doc. 4

Michel VIAL nov. 1995
I.U.F.M. de POITIERS
Transcrit par Maurice LAMY

Idee de Différentiel :

Contrairement à ce qui précède, dans le différentiel, *l'auto-évaluation est sur le processus.*

" Le différentiel est le lieu où chacun inscrit le référentiel dans sa différence "

Cela a pour conséquences que dans les stages, les tâches ne sont pas trop normées. De même il ne s'agit pas de rajouter au référentiel de base les éléments du différentiel de chacun, (ce qui est souvent une tentation), puisque ce qui est important c'est que chacun *ait son propre regard* du référentiel. L'objectif ce n'est pas d'acquérir chaque compétence du référentiel professionnel, c'est plus de travailler sur la professionnalisation. Il faut travailler *l'investissement du stagiaire dans le stage* et obtenir son engagement (et accessoirement, lui permettre de faire de la régulation divergente).

Lorsque l'on forme des professionnels, soit l'on a affaire à un savoir figé qui s'acquiert et s'incorpore, soit c'est *une rencontre avec l'individu* qui va se construire avec ce savoir. La construction de ce savoir est de l'ordre d'une *expérience personnelle*.

Cette *appropriation n'est pas une intégration*. Dans une intégration, le savoir est pris tel quel dans le cas d'un savoir approprié, il va être modifié et altéré.

Remarque concernant " concept" et " notion" :

Chez certains auteurs, il y a souvent non distinction entre concept et notion¹¹

Ex : J.P. ASTOLFI à propos de *la reproduction* appelle cela un concept alors que ce serait plutôt de l'ordre de la notion. La notion serait davantage de l'ordre de la discipline et serait relativement stable et définie.

Le concept plus lié à la philosophie ne se circonscrit pas comme une notion, il s'approprie justement, il est instable, aux contours flous, il évolue avec les personnes et avec le temps. Le langage ne peut en épuiser le sens. Un concept en philo. doit être incarné; donc il demande à être recréé à chaque fois; nouveau, tout en restant le même.

Il y a une corrélation entre la nature de *l'objet d'apprentissage* et le *modèle d'apprentissage* : Si c'est une notion, ce serait de l'intégration, si c'est un concept, plutôt de l'appropriation. . Ex. : l'attribut du sujet, $2 + 2 = 4$... Ca ne s'approprie pas, ça s'intègre.

Britt-Mari BARTH aussi parle de concept. Mais il est lié la nature de l'objet sur lequel on travaille et donc serait plus de l'ordre de la notion...En fait ce qui est travaillé par elle, c'est la conceptualisation, l'abstraction, c'est-à-dire ce qui permet de faire apparaître des principes au dessus des cas de variances - Elle a trouvé des procédures pour *faire apprendre l'abstraction.*, pas à se poser la question de l'abstraction.

Tendance à confondre l'apprentissage avec les objectifs d'évaluation -

Le Différentiel : outil de paradoxe :

Il prend une double fonction :

- élargir notre horizon conceptuel
- nous forcer à sortir d'une réalité linéaire et causale

¹¹ - DELEUZE et GUATTARI " *Qu'est ce que la Philosophie* " - Ed. de Minuit 1991
- chapitre 1

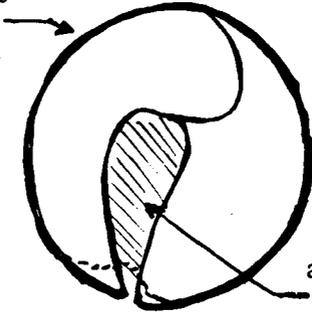
Il suppose 9 points :

D'abord, une régulation-complexe et une auto-évaluation-complexe.

1 - une régulation-complexe

Théorie de la complexité : Dans cette théorie, les systèmes sont au moins doubles et formés d'éléments contradictoires. "*Le complexe*" est un objet isolé fait de logiques contradictoires mais néanmoins complémentaires. *Le complexe* n'est pas un objet plein, au sens de complètement défini, mais il est frappé d'incomplétude, avec du vide...

système complexe
et non
"un " complexe



Complémentarité ne veut pas dire emboîtement.

← un complexe

Il y a dans *un complexe* la conscience de sa propre ignorance, c'est aussi un *manque à modéliser*.

C'est un modèle frappé d'un "manque oblitéré".
Si l'on doit trouver l'origine du manque, il vient de

l'observateur, il n'est pas dans l'objet; l'observateur est indissociable de l'objet.

C'est l'observateur qui rend complexe. La complexité est une lecture non une réalité, elle naît du rapport objet / observateur; l'objet simple est le résultat d'une analyse, non de l'objet lui-même.

Ainsi, la *régulation-complexe*, serait constituée de :

⇒ *une régularisation*

⇒ *et d'un manque ?*

⇒ *une régulation divergente*

On envisage immédiatement d'autres régulations dont on ne sait rien (place de l'ignorance)

La complexité ne s'obtient jamais par addition des éléments. Dans les 2 régulations, il y a toujours une implication de l'une dans l'autre; il y a toujours un va et vient entre les 2...

- Va et vient

) 2 attributs de la régulation-complexe

- Manque

Les régulations sont dans les personnes, non dans les objets.

Quiconque fait utiliser un référentiel fait utiliser les 2 types de régulation.

Chaque fois que l'on fait travailler avec un différentiel, on orchestre l'utilisation voulue de la régulation divergente. Le différentiel ne la crée pas, mais il permet de communiquer à partir de cela; il permet de prendre acte, en considération.... La complexité est une reconnaissance, non une création.

2 - une *auto-évaluation-complexe*, formée de :

⇒ *une auto-contrôle*

⇒ *et d'un manque ?*

⇒ *un auto-questionnement*

Toujours ne pas additionner, mais va et vient et croisement qui laisse place à des auto-évaluations que l'on ignore.

3 - L'expertise et la familiarité : les 2 maîtrises.

Distinguer les 2, expertise et familiarité, la maîtrise est alors complexe.

- **Expertise** : maîtrise technique du geste, performance, comptable de

- **Familiarité** : avec la chose, intime, on se construit avec le geste, il fait partie de la personne. Le geste nous fait autant que ce qu'on le fait . Intégration culturelle : le geste de qualité ↔ l'homme de qualité.

4 - Les négociations.:

Un des intérêts du différentiel, est qu'il **oblige à négocier**. En temps normal, toute création qu'apporte le stagiaire n'est pas forcément prise par le formateur. Avec le différentiel, il y a débat entre le formateur et le formé sur ce qu'il ajoute, retranche ou transforme du référentiel pour construire son différentiel.

Complexe de la négociation. Il y a 2 façons de négocier.:

4-1 - Négocier par le modèle de l'art de la guerre (= négociation dans les conflits).

Nous sommes dans l'idéologie du profit, et du compromis. faire céder au maximum l'adversaire. C'est un rapport de force. C'est la logique du contrôle.

4-2 -Négocier par le modèle du palabre et de l'hospitalité. (selon le principe de faire entrer l'étranger dans le cercle privé). Faire entrer l'autre, au sens du passeur. Ce passage nécessite d'être orchestré; il y a des rituels de passage. Avec le danger que l'autre vienne bouleverser l'harmonie préexistante... Il y a donc à conjurer, mais c'est un pacte qui s'établit, pas un compromis. Les 2 parties s'engagent à respecter un certain nombre de règles floues, non prédites, implicites, avec une opacité des relations humaines... Il y a de **l'intersubjectivité** : les 2 parties sont engagées dans un processus à conduire (ou à ne pas conduire) pour entrer l'un dans l'autre et s'enrichir mutuellement.

Il faudra admettre nécessairement **une altération** (cf. J. ARDOINO) : tu m'enrichis par ce que tu es différent; ce qui entraîne un *conflit de sens* parce que l'on est hétérogène, et non un *conflit de force*, un rapport de force..... Cette négociation participe du "**reste**", ce qui est appelé "évaluation" chez J.ARDINO -

5 - Se construire dans une langue professionnelle :

C'est là l'objectif du différentiel car il pose la question du savoir dans le contrat didactique. Dans la situation de formation, le maître apprend aussi, il peut apprendre de l'élève en termes pas forcément de savoir, mais de connaissance de la pratique.

En formation l'on vise à ce que le formé mette les savoirs à l'épreuve du terrain, qu'il injecte dans sa pratique les savoirs reçus (venus du référentiel), et qu'il prenne de la distance par rapport à ce qu'il a à traiter... De pouvoir dire par exemple quel savoir est inefficace dans tel cas, mais il faut l'argumenter avec le formateur.

C'est une langue professionnelle car il parle **à partir du référentiel pour se construire dans le métier**. De ce fait, il commence à avoir une parole sur la pratique (ce qui nécessite d'acquérir une syntaxe, un vocabulaire, une grammaire professionnels...). Il faut apprendre des vocabulaires pour faire une langue. Il faut armer le formé de ces paroles et langues

professionnelles. Il y a *une langue et des vocabulaires*. C'est à chacun de **se faire sa langue** à partir des vocabulaires...

langue / parole

La langue professionnelle est à tout le monde, la parole professionnelle est individuelle.

⇒ Il faut des *lieux de paroles* (= paroles dans un "agir" et dans une "personne") où l'on s'essaie à parler la langue professionnelle dans les établissements de formation. Le différentiel est l'occasion de faire cela

Exploiter le différentiel, cela revient à discuter telle ou telle position et à utiliser une langue professionnelle; on ne se construit pas par accumulation de savoirs, qu'ils soient didactiques ou autres. Dans la langue professionnelle il y a nécessité des savoirs didactiques, mais il n'y a pas qu'eux - Cela renvoie dos à dos les spécialistes des disciplines et ceux des Sciences de l'Esprit. Les savoirs rapportés auront à voir avec la didactique, l'épistémologie, l'évaluation...

Le risque c'est que la langue professionnelle soit de l'espéranto ou de la réserver à une tribu et devienne un patois. Cette langue peut être greffée sur "l'histoire de vie"; elle peut être orale ou écrite, mais elle doit être fonctionnelle...Exemple : le stage en entreprise. Le stagiaire part avec son référentiel et il écrit son journal de bord, de stage avec des matériaux qui serviront à l'établissement d'une synthèse de stage communicable. Mais il faut dissocier la récolte des matériaux et l'utilisation qui en sera faite. Bien souvent les matériaux sont déjà mis à distance de l'usage qu'il conviendra d'en faire avec les formateurs. Confusion entre les buts et les moyens. C'est le cas très fréquents des P.L.P pour les stages en entreprises.

Ainsi, on peut apprendre à faire des résumés en faisant autre chose que des résumés, mais des tâches qui fassent travailler les mêmes compétences. Et donc la nécessité de passer par une écriture intermédiaire.

Itinéraire. Sur ces écrits professionnels (journaux, carnets de bord, rapports de stages) se construit le "***cahier d'itinérance***"¹² c'est en fait le cahier d'évaluation. qui comporte :

- des notes, des matériaux sur l'évaluation, au fil des lectures et des vécus....

- des écrits d'itinéraires se référant à différents moments de l'évaluation et aux référents théoriques abordés.

Ce cahier représente la rationalisation. Il faut faire en sorte de faire inclure les objets dans la personne professionnelle. Le produit est de la reconstruction mythologique, un monde réinventé.

Il faut des consignes de repères : que les stages et la dimension professionnelle sont obligatoires dans le produit, dans le discours final.; et que les références sont obligatoires à tels ou tels textes sur l'évaluation par exemple. Il faut aussi un produit de contrôle (grille = qui sert au contrôle). En fait c'est une prise en charge par soi-même de la professionnalité.

Les critères sont donnés à la fin par le prof. Il y a également utilité pour les étudiants à donner leurs critères d'évaluation du produit.

6 - Le rôle du formateur :

- ***Rappeler la loi;***

- ***Poser des questions.*** Il n'a pas à répondre, il à mettre la personne en questionnement c'est à chaque individu de se construire les réponses et à prendre du recul. Le rôle du formateur est de le permettre. C'est dans la pratique que l'on se construit les réponses, en situation; il faut donc faire le deuil des réponses générales et passe-partout. Les réponses dépendent des paramètres de la pratique et des paramètres de la personne.

- ***Rendre possible :***

¹² - Michel. VIAL - *Communication , Biennale de l'Education et de la Formation - Avril 1996*

* - l'implication.

Concept d'implication : c'est un argument pour arrêter de sur-valoriser le côté technique. C'est savoir que dans la pratique, ce qui se joue ce n'est pas seulement une technique, mais une épaisseur et une personne par appréhension globale¹³

L'explication, on est dans la logique du contrôle; l'implication, c'est l'idée que l'on est toujours là et que l'on est opaque à nous-mêmes. On dit toujours autre chose que ce que l'on veut dire. Emergence de l'inconscient dans la pratique. Dans la praxis selon IMBERT (conscience d'être entièrement là, et le projet qui en découle) au-delà de la raison pratique, **on pose le problème du sens.**

Sens / Connaissances / Savoir

Le sens n'est pas dans le savoir, il est porté par des personnes, produit par des personnes sous forme de connaissances plus larges que le savoir (plus larges, parce que les connaissances incorporent du vécu, de l'expérience...). Le sens est perpétuellement construit. Il n'est pas un produit, c'est une quête.

" Le sens se recherche, quand on l'a trouvé, c'est du savoir "

La didactique s'intéresse au savoir et non au sens. Elle est une dimension de la formation parmi d'autres, une et pas plus. L'évaluation s'intéresse au sens . Elle est une autre dimension de la formation.

* - rendre possible aussi la recherche du sens. Un des rôles du formateur est de rendre structurant, rendre instituant (psychanalyse institutionnelle). Mais pour "*instituer*" les gens, il faut un processus qui leur permette à eux de **s'instituer dans la profession.**

Dans le différentiel on travaille sur des axes qui permettent à la personne de s'instituer dans la profession, comment se comporter dans le métier. Il permet donc un rapport au métier C'est la différence avec les histoires de vie et les ateliers d'écriture, qui ne sont pas des écrits professionnels, qui ne travaillent pas sur des rapports au métier mais des rapports au monde.

Cependant dans ce "*rendre possible*" pour le formateur, il y a **2 risques de dérives** :

- **1er risque de dérive** : sur-valoriser les procédures au niveau de la mise en ordre, de la planification, de la clarification et de la prévision. Le plus souvent d'ailleurs par peur de prendre des risques. La panique du "je" , fait que l'on se réfugie derrière les critères opérationnels. Dérive technicienne, dérive de l'auto-contrôle pour pouvoir se maintenir dans les choses solides et combattre la peur de se lâcher, de prendre des risques, de manquer de repères....

- **2 ème risque de dérive** : sur-valoriser l'auto-questionnement (elle est symétrique). Se complaire dans le relationnel, le fusionnel, le flou, le mythos, l'indicible qui voudrait que tout le verbe ne soit que rationalité incommunicable, et que parler serait nécessairement contrôler... Dérive que le vécu serait incommunicable. Cette dérive est incompatible avec la professionnalisation. Dans l'auto-questionnement privilège de la forme interrogative, et de la forme : " comme si "

Remarque sur la " notion de dérive" ; Selon HAMELINE,¹⁴ dans la P.P.O. : la "*Pensée Par Objectifs* " (et non Pédagogie Par Objectifs !), la dérive est une déviation de ce qu'il faudrait faire. C'est aussi une pratique incantatoire : " dire la dérive permettrait de l'éviter!".

Mais les dérives sont organisationnelles de l'objet, elles sont contenues dans l'organisation elle-même de l'objet... Elles font fonctionner "la machine", et elles sont dans le système.

¹³ - Francis IMBERT : "*La personne singulière* "

Pratiques et Analyses de Pratiques en formation - (Revue de PARIS VIII -)

- Jacques ARDOINO.

¹⁴ - Daniel HAMELINE - » *De l'estime* «

" Une dérive ne s'explique pas, ne s'évite pas, elle s'exploite !" .. Au contraire, une dérive on y tombera de toute façon, et donc il faudra savoir s'en servir (donc par exemple, il faudra savoir apprivoiser les 2 dérives précédentes). Il faut utiliser les dérives, se faire suffisamment confiance pour identifier les dérives que l'on vit et essayer d'en sortir... Selon BAREL ¹⁵ dans sa "stratégie de la godille", dériver c'est d'aller d'un point A à un point non-A pour avancer. C'est aller d'un point "sûr", connu à un point plus flou ou inconnu et en même temps d'avancer. D'où la notion de *pari complexe* selon laquelle la pratique est une série de défis que l'on s'envoie. La compétence du formateur s'exerce en terme de pari. On ne se trompe pas dans la pratique, on dérive, parce qu'une pratique c'est bien plus que des procédures et des techniques. On se trompe si l'on réduit la pratique à des techniques....

** rendre possible encore la parole de l'étudiant :*

Dans le système référentiel, la parole est souvent volée, bâillonnée, comme le projet d'ailleurs... Or, on ne met personne en projet, ce sont eux-mêmes qui s'y mettent. Permettre à l'autre de " *s'autoriser à...* " ¹⁶. Il faut donc s'ériger en espèce d'analyste de l'autre; manipuler la situation pour que la parole devienne possible, se libère... La langue professionnelle comme objet d'apprentissage, cela implique une logique d'innovation. Donc, il faut que le formateur s'autorise aussi à manipuler l'autre pour déclencher chez lui cette libération de la parole. Cet espace de parole se heurte aux représentations actuelles de la formation. Or, le formateur est garant du dispositif d'apprentissage représenté par le différentiel. Il doit donc garantir que les choses se fassent avec et par le différentiel, y compris cette parole rendue possible.

7- revisiter l'erreur :

L'erreur a une valeur pédagogique. Il convient maintenant de **différencier l'erreur de l'écart**. Constaté qu'il y a écart entre ce que l'on produit et ce que l'on aurait pu atteindre suffit souvent pour mettre les choses en mouvement. L'erreur se décide de manière consensuelle entre le formateur et le formé.

L'erreur n'est pas toujours de l'ordre de l'écart, elle peut être aussi de l'ordre " *du noeud de signification* ", comme un conglomérat de choses, un " embrouillamini "....(trop de choses par exemple qui se disent en même temps) Elle signale alors ce sur quoi il est bon, utile de revenir...De ces noeuds, de ces choses à démêler, il y a bien souvent en germe l'essentiel de ce que l'on attend, de ce à quoi on veut advenir... de ce que l'on veut faire sortir. L'erreur serait donc là alors un bon moyen d'arriver à la pensée...

Il s'agit donc dénouer le noeud... de le mettre à plat. Et pour cela, on fournit des questions qui le mettent " en question ". Ne pas toujours apporter des savoirs et de la rationalité pour avancer et démêler, sinon on perd du temps et l'autre n'en gagne pas... Ex. : à quoi ça sert de vouloir changer l'image des enseignants caricaturaux ?

Déontologie : éthique du métier qui gêne les relations avec les parents et les élèves. Droit coutumier.

8 - Appropriation et transfert.

Une partie du différentiel travaille à l'appropriation d'un matériau (cf. la métaphore de la digestion avec transformations, rejets = le non assimilé ⇔ déchets). Cette notion de rejet est à prendre en compte : avoir dans un projet un esprit de synthèse, c'est *rejeter l'accessoire* et garder l'essentiel. Le savoir n'en sort pas indemne, il est modifié. La culture permet donc de nourrir ce savoir.

¹⁵ - Yves BAREL « *Les paradoxes et les systèmes* »

¹⁶ Jacques ARDOINO.

L'intérêt de l'appropriation c'est qu'elle fait le lien avec le transfert. Un savoir qui n'est seulement qu'intégré est bien moins transformable, modifiable, manipulable que s'il est approprié. Il ne serait qu'une *combinaison de règles*, où l'on pourrait encore reconnaître sa forme sa marque, ses éléments initiaux. Au contraire un savoir approprié va se présenter dans une forme modifiable, modelable, on peut utiliser des savoirs hétérogènes dans une *combinatoire d'éléments différents*. A la différence de la combinaison, la combinatoire invente ses règles

Selon Michèle GENTHON ¹⁷, *le transfert serait du transport puis de la transformation*

Transférer, ce serait

- pouvoir utiliser ici ce que j'ai appris ailleurs. Ce serait de savoirs déplaçables, transportables sans qu'il en coûte trop de travail,

- et parallèlement à ce déplacement, se met en place la transformation avec des combinaisons différentes. Le savoir doit pouvoir être combiné autrement.

Le transport du savoir aide à *faire émerger des nouveaux savoirs*, à inaugurer des savoirs nouveaux, à la créations de savoirs neufs pour réalisation de tâches nouvelles, originales, non apprises encore... Ainsi les innovations pédagogiques sont du savoir ancien réaménagé dans des ensembles nouveaux.

Par exemple, si l'on veut mesurer le transfert, la tâche de contrôle ne doit jamais être la tâche d'apprentissage. La tâche qui contrôle le transfert est pertinente à la tâche d'apprentissage mais pas cohérente (= c'est une autre tâche). Le contrôle peut comporter qu'1 ou 2 opérations " apprises" et une partie inaugurale. - Ex. en français, le savoir est acquis quand il est réinvesti. En réinvestissant ce que je sais, j'inaugure des choses que je ne savais pas.- On évalue la partie commune, apprise, par rapport à la moyenne; la partie inaugurale représente l'excellence. Il faut donc distinguer des tâches de généralisation et des tâches de transfert.

L'avantage du transfert c'est qu'il fait émerger le "euréka".

9 - Le double statut des critères. :

Il y aurait 2 types de critères complètement opposés et contradictoires (VIAL 1991)

Les critères " balises "

Ce sont **des indicateurs** qui permettent de ne pas quitter la route qui donc est déjà tracée, préexistante, en rapport avec les normes et les lois. Ils sont en effet du côté de la norme, ils parlent la norme. Ce sont souvent *des normes déguisées en critères* Ex. : Distinguer l'essentiel de l'accessoire dans le résumé. Ils sont fait pour être respectés et intégrés, automatisés. L'apprentissage à la logique de contrôle met en route *le respect des critères*.

Ces critères là se parlent en termes de maîtrise. Dans les référentiels, il y a des *critères-balises*. Le différentiel ne les exclut pas pour autant.

les critères" repères "

Ce sont **les étoiles** pour le marin. Le navigateur construit sa route; elle n'est pas déjà tracée. La route n'est pas dans les étoiles. A partir des étoiles, l'on peut *construire toutes les routes*, y compris *sa route*. Ces critères relèvent du projet de celui qui les utilise et non pas du rapport à la tâche. S'il y a coincidence projet-tâche, c'est que l'on a pour projet de réussir sa route plutôt que de réussir le produit. Avec eux, on travaille des choses plus larges qui engagent la personne. Ces critères ne sont pas de l'ordre de la technique, mais il faut pouvoir les repérer et les utiliser. *Ces critères ne sont pas prédéterminés*

¹⁷ - Michèle GENTHON , « *Construire des situations d'apprentissage* » Cahiers Pédagogiques - n°281 - fév. 1990

Tous les critères ne sont pas dans les tâches ou des critères de tâches. Il faut les prendre ailleurs. Parfois les *critères-balises* deviennent des *critères-repères*, car le projet c'est de réaliser et de réussir la tâche grâce à la route que l'on se trace. Le statut de critère est conféré par la personne elle-même, en fonction de son projet, ce qui attribue du sens à ce que l'on fait.

10 - Les 2 missions principales de l'évaluateur :

- 1 - Arpenter la terre (fonction de mesure);
- 2 - Peupler le ciel d'étoiles. (fonction d'accompagnement de la réalisation de l'autre)

" L'évaluateur est tel un homme debout, trait d'union entre la terre qu'il arpente et le ciel qu'il peuple d'étoiles..."

Fin de la première session.

*transcription,
Maurice LAMY déc. 1995*

*notes revues et corrigées
par Michel Vire fir.96*