

II. 4. Les bouclages systémiques

4. 3. L'évaluation, système de régulations

Champ d'étude :

Les régulations deviennent l'ancrage fondamental de l'évaluation dans la pratique, parce qu'elles sont le système chargé de la dynamique de cette pratique évaluée, par exemple la formation. Parmi les autres types de régulations, la régulation "processuelle" devient prioritaire parce qu'elle n'est plus une dimension de l'évaluation fondue dans l'apprentissage et à son service, mais *le moteur du système ouvert évalué*.

Le système des régulations est le sous-système de pilotage du système évalué. L'évaluation devient la commande du système-formation, par exemple, où d'autres dimensions comme didactique, épistémologie et pédagogie (1) sont des sous-systèmes fonctionnels. Promouvoir les régulations, c'est développer le système entier : c'est le sens que prend, dans le modèle systémique, l'expression "Evaluation-régulations" (2).

La logique « formative », -logique de la qualité- avec son intérêt pour les processus plus que pour les procédures, est donc survalorisée au détriment de la logique de contrôle (ou de bilan) qui n'est qu'une contrainte institutionnelle, -une logique de la quantité qui n'est plus ce qui guide la formation. La priorité est donnée à "la greffe de la logique formative sur la logique sommative" (3). 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.

(1) Vial M. Postface à Corriol & Gonet, *Le projet pédagogique en technologie*, CRDP, 1994

(2) l'expression prendra ici un S pour marquer que c'est un système constitué de plusieurs types de régulations dont on parle

(3) Bonniol, J.-J., "Entre les deux logiques de l'évaluation : rupture ou continuité ?", Bulletin de l'ADMEE n°3, 1988, p. 1/6

BONNIOL, J.-J., "A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation", Conférence d'Evian de 1985, Journal des Infirmières de neurochirurgie, n° 51/52, 1986, p1101/1109.

(...) A l'Université de Provence, nous avons un groupe qui travaille sur les logiques de l'Évaluation et sur l'organisation par objectif dans les processus de changement. Notre premier champ de recherche a donc été tout naturellement celui des apprentissages scolaires. Ce sont bien des processus de changement que l'on attend des élèves quand on leur demande d'apprendre des choses qu'ils n'ont pas tellement envie d'apprendre ; il y a bien des objectifs à ces apprentissages, même si ces objectifs sont parfois ambigus, mal formulés et inconnus des élèves. Enfin la situation scolaire est un champ privilégié d'évaluation puisque tous autant que nous sommes, nos premières expériences, quelquefois cuisantes, de l'évaluation sont associées à nos premières expériences scolaires. Mais ce n'est pas le seul champ de prédilection d'évaluation que celui des apprentissages scolaires. La vie économique,

les échanges commerciaux, les nécessités de resserrer les rouages de la rigueur du fonctionnement, surtout en période de crise économique comme actuellement, ont conduit les entreprises publiques et privées, depuis au moins une dizaine d'années, à porter plus d'attention, à investir plus d'énergie et de temps dans les dispositifs d'évaluation. Un ouvrage sur trois qui paraît aux Etats-Unis sur l'organisation dans l'entreprise porte sur l'évaluation, et un ouvrage sur deux qui concerne la qualité porte sur l'évaluation. Donc, nous sommes amenés à travailler sur d'autres processus de changement, précisément dans les entreprises, processus de mutation technologique, processus de reconversion individuelle ou collective, et puis formation professionnelle. Le champ de formation constitue en effet une charnière entre ces deux premiers secteurs que j'évoquais, celui des apprentissages d'une part et celui du fonctionnement d'entreprise de l'autre (...)

"La recherche de la qualité : objectif et système de l'évaluation tel est le thème de cette communication, et les termes utilisés semblent d'ailleurs restreindre d'entrée de jeu le champ de la qualité et l'enfermer avec eux. Ce thème relie recherche et objectif, recherche et qualité, objectifs et quantité.

Alors, même s'il y a dans la notion de recherche cette idée d'ouverture, de quête, de regard, d'interrogation, il y a aussi tout l'aspect de méthodologie, de rigueur de la démarche, d'expérimentation. Très beau mot, dont on ne sait d'ailleurs pas très bien quelle est la racine mais l'ambiguïté est ici parlante, que celui de l'expérimentation : le préfixe Ex : sortir de..., prendre des risques... Et puis, la racine est-ce que c'est peritus qui veut dire habile, ou est-ce que periculum qui veut dire danger ? Dans la recherche, je crois qu'il y a cet aspect là : elle requiert de l'habileté, éventuellement elle peut en donner tout au plus, mais elle fait prendre des risques. (...) De la même façon, la notion d'objectif est un peu restrictive, un peu limitative. Depuis les premiers travaux américains dans ce domaine, tout ce qui concerne la direction par objectifs, la pédagogie par objectifs, le fonctionnement par objectifs, semble restreindre un peu le champ des possibilités. Un objectif, qu'est-ce que c'est ?

C'est de l'ordre du possible, de l'imaginaire, de l'intention, de la finalité, mais polarisé, concrétisé, centré. L'objectif implique un choix qui implique lui-même exclusion ou au moins hiérarchisation.

Ce que je vais essayer de vous montrer, c'est que la qualité, quelles que soient les intentions des prometteurs, des décideurs, des responsables, que cette qualité ne sera jamais que ce que permettront les compétences explicites ou implicites de ces décideurs, de ces responsables, dans le domaine de la recherche, d'une part, et d'autre part dans la conception des objectifs ; ces objectifs qui peuvent être beaucoup moins restrictifs et enfermants, si on le souhaite, qu'une méchante querelle habituelle voudrait le laisser croire.

Ce thème relie aussi évaluation et qualité, évaluation et objectif. Alors l'évaluation, c'est une manière générale d'opérations, l'ensemble d'opérations qui parlent de la valeur, qui disent la valeur : c'est peut-être l'opération qui mesure la valeur, ou prétend la mesurer. On voit bien comment se relie les notions d'évaluation et de qualité, un peu comme l'instrument se relie à l'objet sur lequel il porte : la qualité, c'est la valeur et c'est ce que mesure ou devrait mesurer l'évaluation. Et on voit là le premier paradoxe : qui dit mesure dit le plus souvent quantification ; et l'on peut se demander si l'évaluation de la qualité ne va pas réduire le qualitatif du "*quantitatif*" en le restreignant, en le limitant, comme c'était suggéré tout à l'heure. On voit bien aussi comment se relie dans cette conception habituelle

l'évaluation et les objectifs. Les objectifs fixent les résultats à atteindre ; l'évaluation mesure ces résultats, ou plutôt l'écart entre les objectifs et les résultats, c'est conforme à la définition la plus courante de l'évaluation, celle de Tyler de 1942 : "*Opération qui mesure l'écart entre un objectif prédéterminé que l'on poursuit et le résultat obtenu*". Qui "mesure l'écart", donc l'opération qui mesure l'erreur. Remarquons au passage un deuxième paradoxe : cette évaluation, à laquelle on demande de mesurer ou d'évaluer la qualité d'une part, on lui demande d'autre part de mesurer l'écart, de mesurer l'erreur. Alors est-ce pareil ?... Après tout quand l'écart est petit, c'est que le produit est de qualité, quand l'écart est grand, c'est qu'il y a erreur... Ce serait le même critère, la même fabrique de critère. Il n'y aurait pas là de paradoxe, encore moins de contradiction, à demander à la même opération de mesurer d'une part la qualité et d'autre part les écarts ou les erreurs. En fait, il y a probablement une différence, ne serait-ce que dans l'attitude de l'évaluateur. Et vous sentez que je vais vous parler de "*l'attitude*" qui est centrée plutôt d'une façon positive sur l'objet quand il s'agit d'une recherche de la qualité, et plutôt de façon négative sur l'objet quand l'objectif de l'évaluation est centré sur l'écart. Ce que je voudrais vous faire admettre, c'est que l'évaluation a mieux à faire qu'à mesurer l'écart ou l'erreur ; elle doit permettre de l'éviter, de l'analyser si elle a lieu, puis de la rectifier. Et, la fois suivante, d'opérer.

C'est alors une conception élargie de l'évaluation qui s'impose, pour reprendre une formule que j'emprunte à Jean Cardinet qui, sur ces problèmes d'évaluation, est un de nos maîtres. Ce que je pose, dans cette perspective, c'est que l'évaluation a mieux à faire avec la qualité que de la mesurer d'abord. D'abord elle doit promouvoir et elle le peut, si l'on accepte un tant soit peu de quitter les sentiers battus pour emprunter les chemins qui d'ailleurs sont déjà assez bien défrichés actuellement, ceux de l'évaluation-régulation qu'il faut distinguer de l'évaluation-bilan, celle qui existe dans d'autres textes sous le nom d'évaluation formative, mais je préfère tout de même le terme d'évaluation-régulation que l'on oppose à l'évaluation-sommative, même si je préfère pour celle-ci le terme d'évaluation-bilan.

Il est alors relativement facile de définir brièvement l'objectif de l'évaluation : comment se définit la qualité ? où faut-il la chercher ? Trois réponses ont été données à cette question, je les crois justes toutes les trois ; elles concernent l'évaluation mais elles impliquent des phases différentes dans la recherche de la qualité. La première réponse concerne les résultats. Ce sont les résultats qui disent la vérité. La deuxième réponse, c'est ce que sont les procédures, les méthodes, les démarches, les techniques qui fondent la qualité, dans lesquelles par conséquent il faut la rechercher. La troisième réponse, c'est que ce sont les processus, sous-jacents à l'usage des procédures et à la construction des stratégies, qui fondent la qualité.

Donc, la première réponse, la plus ancienne, qui est toujours valable, correspond à notre première définition de l'évaluation : c'est dans les résultats qu'il faut rechercher la qualité. Ce sont eux qui la traduisent, qui la manifestent, puisque ces résultats peuvent être comparés aux objectifs fixés. "*Il n'y a que les résultats qui comptent*", dit la Sagesse des Nations, et toute entreprise, de la multinationale à l'entreprise artisanale, fixe des objectifs, des normes quantitatives et des normes de qualité pour les produits ou les services qu'elle vend. Le développement de l'information, le fait que chacun soit au courant de ce qui se fait ailleurs, la crise économique aussi, ont conduit au développement poussé de stratégies de compétition qui ont d'abord porté sur les normes quantitatives, c'était le propos de Tyler, et qui s'intéressent aujourd'hui tout autant, et peut-être davantage si l'on regarde les investissements qui sont derrière, aux critères de qualité des produits. Ce n'est plus :

"il faut produire plus", c'est : "il faut produire mieux". Il suffit pour s'en convaincre de regarder ou d'écouter les messages publicitaires à la radio ou à la télévision : plus propre, plus blanc, plus éclatant, plus doux et maintenant le petit dernier des critères : plus frais... Qui dicte ces critères ? Le marché, la demande, le client, la cible, la mode aussi sans doute : l'objectif est indissociable de la cible, du destinataire, du client. Mais l'objectif est aussi indissociable de cette autre matrice qui est le système de valeurs que privilégie l'entreprise, que privilégie l'institution productrice, et ce système de valeurs aussi et parfois d'abord va dicter des critères de qualité. Le fait est qu'un objectif, et quel que soit son niveau dans la série des objectifs, chaque famille d'objectifs a plusieurs géniteurs : un père et une mère, pour parler vite, deux sources qui la constituent.

Les objectifs de production, les objectifs de fonctionnement peuvent être tout à fait globaux et généraux mais ils ne sont jamais d'égale densité partout, d'une parfaite cohérence ; ils comportent de la tension, de la divergence et même parfois de certains points de vue (pensez aux financiers, aux services financiers, aux directions commerciales et puis aux services qui dépensent) il y a certains antagonismes et éventuellement on pourrait penser qu'il y a de la contradiction entre différents éléments des objectifs, aussi globaux soient-ils. Dans la parenté, dans la ligne des objectifs institutionnels vous trouvez des nécessités économiques, vous trouvez aussi des impératifs sociaux, un choix de valeurs, parfois même des options politiques : vous trouvez bien entendu des principes de fonctionnement, vous trouvez de plus des opportunités conjoncturelles. Donc les objectifs institutionnels les plus larges et les plus globaux ont des facettes multiples qui font a priori douter des possibilités de constituer un modèle unique de la qualité et donc un modèle unique de référence pour l'évaluation : André De Perreti évoquait récemment ce doute, "*ce piège*" dit-il "*d'un langage commun de l'évaluation*".

Ainsi un directeur commercial, un directeur du personnel, un directeur de production n'ont pas exactement les mêmes critères de qualité du produit, ou du service, ou du fonctionnement des équipes, et le directeur général a lui-même d'autres critères, car il n'est pas situé à la même place, les garanties qu'il a à prendre et à donner n'ont pas la même extension, ne sont pas de même nature : chaque fonction, chaque niveau d'objectif a une spécificité dans la définition des critères de qualité. Ajoutez à cela qu'un produit de qualité à un moment peut ne plus l'être au moment suivant : rappelons-nous l'anecdote du marché des foulards en cotonnade rouge que portaient les femmes russes au début du siècle : ce marché avait été enlevé par les Britanniques qui avaient le monopole pratiquement de ces produits : les femmes portaient toutes sur la tête des foulards carrés rouges et anglais. Les Allemands, passant par là, ont étudié le marché et se sont dit que si les foulards en question au lieu d'être carrés étaient rectangulaires, cela simplifierait sûrement le mouvement nécessaire pour le nouer. Il n'y avait pourtant aucune demande explicite des utilisatrices mais les Allemands avaient repéré un nouveau critère de qualité. Voilà comment le foulard carré en cotonnade rouge a disparu, et a été remplacé par un produit qui avait "*plus de qualité*". Cela s'est passé en l'espace de quelques années...

Fernand Braudel ajoutait ce pétitement événementiel comme une des causes qui peut remettre en question ce que le structurel et ce que le conjoncturel déterminent, dictent comme critères de qualité. Donc chaque fonction, chaque niveau, chaque secteur de responsabilités opérationnalise différemment les objectifs globaux, en privilégiant légitimement les critères d'évaluations qui correspondent à ce qu'il lui faut garantir, parce que cela fait partie des responsabilités qui lui

incomber ; et ces critères peuvent être utilisés essentiellement dans des bilans, des bilans périodiques, pour vérifier, pour convaincre les administrateurs, pour convaincre les actionnaires, pour prendre les décisions relatives aux périodes qui suivent, pour fixer d'autres objectifs, pour planifier, etc... Chaque niveau d'objectif (objectifs globaux de l'entreprise, objectifs de vente, objectifs de production, objectifs de fonctionnement, objectifs de fonction) va donc dicter des critères qui vont permettre des bilans à des niveaux différents, des bilans qui ne seront pas les mêmes à chacun des niveaux ; encore faut-il compléter l'affaire et préciser une ou deux choses : permettre des bilans c'est bien, car il en faut, aucune entreprise ne peut se passer de bilans ; mais il y a l'autre fonction à l'évaluation, et ces mêmes critères, ou d'autres, vont permettre de remplir la deuxième fonction d'évaluation, d'autres disent que c'est la première fonction, la fonction de régulation. C'est donc entre ces deux fonctions d'évaluation que je voudrais maintenant dire deux mots, mais peut-être avant, faut-il se mettre d'accord sur la notion de critère, emprunter la définition à Astin qui, il y a un peu plus de vingt ans, a défini le critère : Astin est un chercheur américain qui travaille sur les mesures critériées par opposition à l'évaluation normée. Il définit le critère comme une dimension de l'objectif que l'évaluateur choisit de privilégier.

Un objectif, c'est quelque chose, on l'a dit, à multiples facettes ; on peut donc se le représenter comme un volume, un solide dans l'espace, avec différentes facettes plus ou moins grandes et qui constituent les priorités en fonction de leur extension, des dimensions qu'elles mettent en jeu. Les critères, ce seraient ces dimensions, constitutives des facettes ; dimensions abstraites, puisque dans la réalité elles se trouvent en interaction avec d'autres ; un critère en effet ne fonctionne jamais tout seul, il est en interaction avec d'autres critères. Ces dimensions, que l'on peut donc isoler artificiellement, marquent ce qui est privilégié, ce qui figure la qualité de l'objectif, donc du produit qui sera comparé à l'objectif ; ces dimensions abstraites, ces critères seront concrétisés par des indicateurs précis qui quelquefois, quand c'est possible, quantifient le critère et permettent de l'opérationnaliser. Le risque dans la dérivation des différents niveaux d'objectifs, dans cette filiation des différents niveaux d'objectifs un peu en entonnoir, des plus larges, des plus globaux jusqu'aux plus spécifiques, le risque est que la spécificité des fonctions, la spécificité de l'équipe de travail, du service qui fonctionne, fasse perdre de vue les critères majeurs qui sont les plus importants, les critères de qualité qui sont les plus intéressants pour l'entreprise au niveau global. Le risque est que les appropriations successives des objectifs se traduisent par une modification radicale et j'ai même dit tout à l'heure éventuellement contradictoire, en contradiction avec les critères majeurs qui devraient intéresser tout le monde.

En principe l'évaluation-bilan du produit ne fonctionne pas trop mal. Il y a désaccords entre les différents niveaux d'évaluation, on le sait puisqu'on travaille dans l'entreprise, et même dans les sociétés ouvrières de production, dans les SCOPS, qui sont aussi des systèmes hiérarchisés, ce qui simplifie beaucoup les choses car lorsqu'il y a des désaccords sur les critères qui fondent la qualité des produits, c'est l'ordre hiérarchique qui définit légitimement les priorités à tenir, le principe sous-jacent étant que plus on s'élève dans la hiérarchie, plus le niveau des responsabilités est étendu et global ; je n'ai pas dit qu'on était plus responsable à un niveau qu'à un autre, mais c'est l'extension des responsabilités qui justifie les options de la hiérarchie, et à ce moment-là il y a de la légitimité à ce que les critères de l'évaluation du produit qui sont privilégiés, soient ceux que définit la hiérarchie. Ce système fonctionne bien si les écarts entre les objectifs et les résultats sont faibles car

à ce moment-là on réajuste les méthodes sans trop de frais, sans que ces méthodes soient remises en question. Mais on sait en revanche que pour rectifier un produit ou réduire un écart important relatif à la qualité-résultat, ce sur quoi vous travaillez, ce n'est pas le produit, ce sont les méthodes, les démarches qui ont conduit à l'élaboration de ce produit parce qu'elles deviennent l'objet important à transformer. Alors et essentiellement lorsque les écarts sont plus difficiles à tolérer, ce ne sont plus les mêmes critères et ce ne sont plus les mêmes objets d'évaluation qui seront privilégiés, et on va passer d'une évaluation de la qualité du produit à une évaluation de la qualité de la démarche, c'est-à-dire de ce qui est en amont du produit. Tout objectif, avons-nous dit, dicte, permet de dériver, les critères d'évaluation de la qualité du produit ; il permet de dériver aussi une autre panoplie de critères qui concerne les procédures, les méthodes utilisées ; je suppose qu'il en est de même pour vous dans l'évaluation du soin, c'est-à-dire de l'objet "*soin infirmier*" : vous avez des critères en ce qui concerne le résultat mais aussi des critères sur la façon de la faire, qui est peut-être importante voir plus importante que le résultat lui-même. Donc on passe d'un objet d'évaluation qui est le résultat, la performance, à un objet d'évaluation qui est l'ensemble des procédures, des compétences ; c'est un peu le même type de rapports que celui que vous avez quand, en pédagogie dans les apprentissages vous évaluez les savoirs et que vous passez à l'évaluation des savoirs-faire, procédures, stratégies, compétences. Ce qui est en cause maintenant, c'est le fonctionnement de l'entreprise, c'est le fonctionnement des services ou des équipes, ce sont les fonctions des personnes et ce sont même éventuellement les personnes elles-mêmes, qui deviennent les éléments importants à évaluer, à réajuster, à améliorer.

Le risque c'est d'évaluer d'emblée les personnes et non pas les procédures, et de les évaluer en termes de qualités morales, de qualités innées, c'est une voie qui a été assez rapidement abandonnée. Qu'en est-il d'ailleurs de l'inné chez vous ? Il est en tout cas très culturel, très éduqué : et par définition il n'est pas tant que tel susceptible de régulation, car sinon il ne serait plus de l'inné, mais bien de ce qui est de l'ordre de l'apprentissage, donc de l'acquis. Et il est vrai que les qualités, au sens trivial du terme, qualités humaines, qualités morales, sont susceptibles d'éducation, de régulation. Mais ce n'est plus l'objet à privilégier quand on s'intéresse à l'amélioration du fonctionnement d'une équipe ou d'un service ; l'objet d'évaluation, au cours des dix dernières années, a été considérablement modifiée. La modification que j'évoque ici est induite par la notion de rentabilité, par la notion de rendement, notions qui ne vous plaisent pas beaucoup dans vos professions, la notion d'efficacité et plus précisément celle d'efficience en sont pourtant synonymes. Le rendement, la rentabilité, qu'est-ce que c'est ? C'est un rapport. C'est un rapport, avec au numérateur un résultat ou un bénéfice ; avec au dénominateur un investissement. Un investissement quantitatif et qualitatif ; c'est bien de cela dont on va parler : investissement, en terme de temps, d'énergie, de peine, de travail. Et on passe, puisque le résultat est au numérateur, on en a parlé dans un premier temps, on passe à un travail sur le dénominateur de la fraction, car pour améliorer le rendement, pour améliorer ce rapport, une solution consiste bien sûr à accroître le numérateur, et l'autre solution consiste à diminuer quantitativement, donc à améliorer qualitativement l'investissement. On passe alors d'un privilège accordé au bilan (car comme produit, c'est bien le bilan qui va être le mode d'évaluation privilégié, l'objectif d'évaluation privilégié) à un privilège accordé à la régulation, car une méthode fait l'objet de boucles de rétroaction, en tout cas peut faire l'objet de boucles de régulation, de rétroaction ; on peut réajuster une méthode. L'objet d'évaluation,

démarche, méthode, savoir-faire, procédure, est un objet d'évaluation qui nécessite la fonction régulation de l'évaluation.

Alors on peut bien sûr continuer à faire des bilans, des méthodes, des enquêtes sur les méthodes ; ce n'est pas parce qu'il s'agit d'évaluer et de rechercher la qualité dans la "*manière de faire*" que cela exclue la possibilité des bilans, qui seront toujours nécessaires. Ce que je voudrais expliquer, c'est qu'il y a des déplacements des objectifs d'évaluation, et que toute entreprise, dans la perspective de l'optimisation, de l'exploitation optimale des ressources et des potentialités de l'entreprise, entre autre des potentialités humaines, va rétablir la balance entre les deux fonctions de l'évaluation et même inverser le rapport entre ces deux fonctions : c'est la fonction régulation qui va être privilégiée. On va même changer le sujet privilégié de l'évaluation : si c'était la hiérarchie qui très légitimement était le sujet privilégié de l'évaluation-bilan, c'est le groupe fonctionnel, c'est l'équipe, c'est éventuellement l'agent lui-même, le sujet lui-même, qui va devenir le sujet privilégié de l'évaluation, et vous comprenez pourquoi : c'est parce qu'une des formes tout à fait efficace de la régulation, et nous le savons bien, c'est l'autorégulation.

Dans l'évaluation des procédures qui constituent probablement l'objet le plus riche de l'évaluation, les trois modes d'évaluation : évaluation-bilan par la hiérarchie, évaluation-régulation par le groupe fonctionnel et auto-évaluation par le sujet en question, ces trois modes vont coexister avec ce premier mouvement bien entendu, une attention accordée aux uns et aux autres, mais, déjà ce que l'on peut dire et ce que l'on sait à partir des recherches que l'on a pu mener là-dessus, c'est que la boucle de régulation sera l'outil privilégié d'évaluation. Qui dit régulation pose donc l'hypothèse d'une progression dans les manières de faire. Et en ce qui concerne la progression des procédures ou la progression d'organismes à qui l'on demande de progresser, cette progression va dépendre étroitement des conditions dans lesquelles cet organisme est placé, parce que ce sont ces conditions qui organisent les régulations externes ; et puis, ce qui va être intéressant, c'est aussi que l'individu, le sujet concerné soit placé dans ces conditions là ; or, il est le seul à pouvoir faire fonctionner la boucle d'autorégulation interne. Mais peut-être faut-il définir ici complètement la régulation pour que ce soit clair pour tout le monde : une régulation sans entrer dans les délais qui nécessiteraient un développement trop long, c'est une boucle d'informations qui proviennent de l'action en cours et parviennent au sujet de l'action ; elle se présente, s'il faut caricaturer pour faire comprendre, sous forme d'une tresse, c'est-à-dire qu'une boucle de régulation doit nécessairement remplir trois fonctions.

Une première fonction qui est une fonction de valorisation, qui est une fonction de reconnaissance de ce qui va bien, de ce qui doit être généralisé de ce qui est transférable ; c'est autre chose que de dire "*c'est bien*", ce que vous dites tout le temps dans votre fonctionnement à vos employés, à vos élèves, aux gens qui travaillent avec vous, mais il y a 2327 façons de dire "*c'est bien*" et de manifester que l'on soit en position hiérarchique ou en position fonctionnelle, que l'on est drôlement content de la manière dont l'autre fonctionne, parce que cela nous facilite les choses ; vous êtes évidemment de ces métiers où l'on n'a pas l'oeil constamment fixé sur les erreurs de l'autre, mais où l'on a à cœur de faire fonctionner ce premier brin de la boucle de régulation qui est la boucle de la valorisation (...). Donc toute boucle de régulation et en particulier d'autorégulation, comporte nécessairement cette première fibre, ce premier brin, celui de la valorisation.

Le deuxième brin concerne les erreurs et naturellement je ne parlerai pas ici de fautes, nous ne commettons pas de fautes de méthode ou de procédure, nous

commettons des erreurs et même nous produisons des erreurs car il y a déjà l'idée de "faute" dans le verbe "commettre" ; alors autant vaut l'éviter. Dans les apprentissages d'ailleurs, si un organisme qui apprend ne produit pas d'erreurs, et bien, il n'apprend rien, voyez-vous ; plus précisément ce qu'il apprend est beaucoup moins susceptible de généralisation ou de transfert que ce qui est appris avec production d'erreurs ensuite corrigées ; c'est mis en évidence de manière éclatante encore par les travaux récents de Vermerch, et déjà depuis 25 ans à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes par l'équipe de Leplat et Petit Donc, la deuxième boucle concerne les erreurs, concerne leur repérage, leur reconnaissance en tant qu'erreurs, et implique rectification.

Et puis alors, le troisième brin de la tresse dont on parlera plus précisément tout à l'heure car elle ne concerne plus les processus, mais elle concerne déjà les procédures, c'est la fonction de réajustement. Toute erreur doit être analysée, référée à un critère de qualité au moins, doit évidemment induire à rechercher les solutions pour "*l'éviter par anticipation*" pour reprendre l'expression que j'aime bien de Piaget. Ainsi on peut évaluer de l'extérieur les méthodes utilisées, un regard externe sur les méthodes est intéressant dans ce sens de la régulation.

Cela modifie entre autres les objectifs de formation professionnelle et l'on est passé de formations qui étaient vite incorporées dans l'entreprise productrice, dans les usines de production de formations qui portaient sur le produit lui-même qui constituaient il y a encore dix ou quinze ans l'essentiel des formations professionnelles continues, à des formations dont les objectifs sont beaucoup plus de "*savoir-faire*", de "*méthodes*" et de "*procédures*".

Résumons le mécanisme de l'évaluation, car encore faut-il la définir dans ses différentes phases. Dans toute démarche d'évaluation et même peut-être n'est-ce pas seulement vrai pour l'évaluation-régulation des procédures, ce qui est important, c'est de déterminer dans une première phase les objectifs à atteindre, de définir les exigences en terme de priorités, de dériver les critères que l'on va privilégier et qui vont permettre cette évaluation. Donc, comme opérations à effectuer, on aura d'abord une définition, une construction, une dérivation d'objectifs. Dans la seconde phase on va avoir une prise d'informations, un recueil d'indices pertinents ; qu'est-ce qu'un indice, c'est un événement, c'est une information parmi d'autres, mais une information à laquelle on a attribué un statut spécial, cela signifie que c'est une information importante pour cet indicateur là, qui renvoie à ce critère là, qui m'importe. Donc une opération d'analyse, de recueil d'informations dans une grille de catégorie. Puis, dans une troisième phase on met ces indices, en ne perdant pas de vue les priorités globales, c'est-à-dire que l'on effectue une synthèse qui doit préparer elle-même la quatrième phase, la phase des régulations nécessaires, puisque celles-ci correspondent maintenant aux objectifs de l'évaluation, les régulations dont on fait l'hypothèse qu'elles optimiseront les procédures et par la suite la qualité du produit ; il s'agit donc là d'une prévision, d'une base d'orientation de l'action comme dirait Galpérine (voir l'ouvrage de Talazyna aux Presses Universitaires de Lille, sur la psychologie du travail en Union Soviétique). La Base d'Orientation de l'Action est une forme de synthèse préparatoire à l'action, préparatoire à la régulation.

C'est en fait tout cela le passage d'une recherche de la qualité dans l'évaluation du produit à la détermination de la qualité dans l'évaluation de la procédure, et c'est un passage important. Mais ce n'est pas très nouveau, et il y a à peu près vingt ans que vous devez le savoir, que cette décentration, que cet élargissement de l'évaluation est opérationnelle et d'ailleurs opérationnalisée dans beaucoup d'entreprises, et que l'on sait qu'un fonctionnement de qualité est une bonne garantie

de la qualité du produit comme du service, et que l'on sait qu'une régulation du fonctionnement est nécessaire pour accroître la qualité du produit.

Alors ce qui est plus actuel, ce qui est plus récent, c'est ce qui a été induit par les limites de la régulation et l'autorégulation des procédures : on a constaté que les gens connaissaient les méthodes, le plus souvent ils connaissent même bien les protocoles, ils connaissent les procédures, mais "*ils ne font*" pas toujours en fonction de ces méthodes et quelques fois sans raisons apparentes, "*ils font*" sans beaucoup de régularité, "*ils font*" huit ou neuf fois sur dix, même s'il s'agit de procédures extrêmement simples : porter un casque en allant sur le chantier, se laver les mains, mettre des gants pour manipuler tel produit ; il y a des limites à la régulation et l'autorégulation des procédures si l'on se contente de ce second niveau d'objets d'évaluation, si l'on se contente de rechercher la qualité, de tâcher d'améliorer la qualité au niveau des méthodes et des procédures. Alors une idée a été induite par le passage du savoir faire au savoir être : on a considéré que l'objet intéressant de la régulation, de l'évaluation, n'était peut-être plus de l'ordre des procédures, mais de l'ordre des savoir-être qui relèvent du processus, et c'est là que nous allons réintégrer le vivant dans l'objet d'évaluation. Le vivant, le fou aussi, le désordre par rapport à l'ordre, le divergent par rapport à l'avancée convergeante, l'imaginaire par rapport au réel... le processus, c'est l'élan que d'ailleurs les procédures doivent discipliner, canaliser, un processus sans procédure est inefficace, mais l'idée qui a présidé ici, dans ce déplacement de l'objet de l'évaluation en tant qu'objet à réguler pour accroître la qualité, c'est l'idée que la façon de "*prendre les choses*", de les aborder, est plus importante encore que la façon de les traiter, qui d'ailleurs en dépend. Ces processus quelquefois non pertinents, divergents, non pertinents par rapport aux objectifs fixés, mais éventuellement intéressants pour d'autres facettes des objectifs, ou selon d'autres critères, peuvent parfois anticiper sur une pertinence qui pour le moment est imaginaire et qui va devenir réalité.

De Ketele utilise d'ailleurs, pour poser sa problématique de l'évaluation, la technique des diagrammes cause-effet ; cette technique est utilisée par les Japonais, en particulier par Ishi-Kawa, dans la gestion de la qualité (La gestion de la qualité chez Dunod, 1984). J'emprunterai volontiers à De Ketele l'analogie entre l'évaluation c'est-à-dire la régulation des processus, des savoir-être qui constituent une facette de ces processus, et la qualité. Alors sans entrer dans les détails, la qualité des processus serait déterminée par quatre sources en interaction :

- les premières sources sont les situations dans lesquelles se trouve le sujet.
- une deuxième source les représentations de la personne individuelle ou collective dans le processus qui nous intéresse.
- une troisième source est constituée par les évaluations.
- et une quatrième source par les auto-évaluations.

Le développement du processus tiendrait donc d'abord aux situations et l'on entend par situation le climat plus ou moins favorable, la fréquence, la durée des phases de climat dans lesquelles l'agent a été impliqué. La qualité du processus dépendrait donc là encore de l'organisation, de la situation, de l'encadrement, de la hiérarchie. Je sais que je m'adresse ici aussi à des surveillantes, à des surveillantes-chefs, par conséquent elles doivent se sentir concernées. La situation est donc le premier paramètre qui va effectuer la rétroaction. Le deuxième paramètre, ce sont les représentations sociales, le développement du processus dépendait des représentations sociales et des représentations propres du sujet. Je vous renvoie sur ce sujet aux travaux de mon éminent collègue Gilly, qui travaille à Aix-en-Provence sur les représentations maîtres-élèves, et qui a mis en évidence que les processus se

développaient d'une manière ou d'une autre, se freinaient ou s'accéléraient, en fonction des représentations que les uns se faisaient des autres. Vous le savez d'ailleurs depuis 1969 à travers le "*Pygmalion à l'école*" de Rosenthal et Jacobson et c'est encore actualisé dans l'ouvrage de Barbier sur l'évaluation en formation : on adapte notre comportement, on adapte nos attitudes et nos représentations aux attentes et aux représentations que l'on prête à autrui. Et on sait que selon "*quel est cet autrui*", son groupe d'appartenance, sa place dans la hiérarchie, son rôle, ceux avec lesquels on est dans le travail de coordination fonctionnel, ces représentations que l'on se fait de l'attente de l'autre vont prendre une importance tout à fait majeure dans le développement du processus, quel qu'il soit, qu'il s'agisse de l'engagement, qu'il s'agisse de l'attention, de la capacité de mobiliser l'énergie à un moment donné, de la capacité d'ouverture, d'accueil, d'anticipation, tout ce qui est de l'ordre du processus donc que j'essaie de définir maladroitement au fil de mon discours, et qui ne peut se réduire à des procédures, mais qui implique que l'on utilise plus ou moins bien les procédures.

Troisièmement, le développement du processus est fonction de la quantité et de la qualité des évaluations mises en oeuvre, c'est-à-dire des régulations. Un processus a autant plus de chance d'être mis en oeuvre qu'il a fait souvent l'objet d'évaluations régulières, sous des modalités diversifiées, par des instances différentes, et non pas seulement par un sujet unique d'évaluation ; ainsi le processus a d'autant plus de chance d'être mis en oeuvre et de se développer qu'il a fait l'objet de réflexions, de concertations en équipe de travail : on en a parlé en termes de finalités, en termes d'objectifs concernant le produit, on a référé ce processus aux objectifs globaux, aux critères majeurs de fonctionnement ou de qualité. Nous sommes arrivés à cette même conclusion que je viens de vous donner, en étudiant des situations très différentes et indépendamment les uns des autres, l'équipe de Linda Allal qui travaille là-dessus, celle de De Ketele qui travaille là-dessus à Bruxelles, et puis la nôtre à Aix-en-Provence.

Enfin et surtout, le développement du processus est fonction de la quantité et de la qualité des auto-évaluations mises en oeuvre ; l'auto-évaluation est en effet la seule évaluation qui puisse directement réguler le processus. Il faut donc organiser des situations de développement du processus avec le souci systématique des représentations et des attitudes des professionnels qui travaillent avec nous. Il faut apprendre à évaluer en ayant le souci du processus, des rétroactions, des régulations que ces évaluations doivent favoriser. Il faut apprendre ensuite, il faut que les professionnels, dit De Ketele, aient "*une puissance d'auto-évaluation*", qui est, si l'on se réfère à la définition actuelle de la vieillesse : "*difficulté croissante à auto-réguler*", un des seuls moyens de rester jeune le plus tard possible, qui est donc un processus fondamental de la qualité, l'un des deux processus fondamentaux de la qualité avec "*l'engagement*".

En conclusion, je voudrais rappeler la formule de Stufflebeam : "*le but de l'évaluation n'est pas de prouver, mais d'améliorer*". "Not to prove but to improve". Une stratégie de recherche de la qualité ne peut donc se réduire à la définition nécessaire d'objectifs de plus en plus opérationnels et de critères de qualité relatifs aux produits fabriqués ou aux services fournis. Elle passe par une définition de la qualité des méthodes, mais la stratégie ne sera complète que si elle va plus loin, elle définit le processus d'engagement, d'investigation, de mise à distance, d'autorégulation qui en est la meilleure garantie.

Je crois qu'elle est à portée de notre main, que l'évaluation permet d'atteindre la qualité si chacun évalue, pour ce qui le concerne, les processus qui le concernent et

si chacun organise, pour ce qui concerne les autres, les conditions d'auto-évaluation les plus favorables. C'est ce que j'ai essayé maladroitement de montrer et en fait je me suis beaucoup plus adressé chez vous aux processus qu'aux procédures : j'ai essayé de vous donner envie d'aller plus loin, dans la conception et la mise au point de dispositifs d'évaluation, pour celles d'entre vous qui ont entrepris la recherche de la qualité en investissant beaucoup de temps et d'énergie ; et de donner envie d'aller plus loin dans la définition de la qualité, à celles d'entre vous qui ont entrepris de mettre en place et de faire fonctionner des dispositifs d'évaluation dans une organisation par objectifs. Si certaines d'entre vous poursuivent leur recherche dans ces deux voies, j'espère que je leur aurai donné deux fois plus envie de continuer.

BONNIOL, J.-J.

DIAL, M. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence, en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991 :

(...) 2.1.3. *L'évaluation-régulation, de la nature aux fonctions :*

Pendant ce temps, le laboratoire de Bonniol travaille à l'établissement d'un discours théorique (général), dans la perspective d'une théorisation de l'évaluation puisque l'évaluation formative "ne concerne plus seulement les entreprises ou les processus de l'éducation, de l'enseignement ou de la formation, mais aussi le fonctionnement des structures de production ou de services" (Bonniol, 1989).

L'évaluation formative "connote tout processus de régulation, tout dispositif d'évaluation qui vise à améliorer un fonctionnement (stufflebeam, 1980) plutôt qu'à le mesurer" (Bonniol, 1989). Sachant que les tâches d'évaluation critérée, les activités de manipulation des critères favorisent l'apprentissage (Bonniol, 1981). (...).

2.1.3.1. *Les formes essentielles de l'évaluation :*

Le principe de base est que le mécanisme de régulation est constitutif de l'évaluation formative, 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). Alors que l'évaluation 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 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).

2.1.3.2. *Les fonctions de l'évaluation formative :*

Genthon (1984) a nettement différencié les régulations externes effectuées par l'enseignant sur le dispositif, des régulations internes au sujet sur ses propres

stratégies (auto-régulation comme mécanisme de l'auto-évaluation). De ce fait, l'évaluation formative en tant qu'aide aux auto-régulations de celui qui apprend, peut se faire, comme l'évaluation-bilan, à n'importe quel moment du dispositif d'apprentissage. La notion de temps n'est plus déterminante pour définir les deux fonctions de l'évaluation.

Ces deux fonctions de l'évaluation correspondent aux deux attitudes décrites par Ardoino et Berger (1986). La fonction formative > attitude d'aide à la construction du sens et la fonction bilan > attitude de contrôle du sens ; attitudes auxquelles correspondent les deux figures symboliques du responsable-passeur (logique formative) et du responsable-douanier (logique du bilan), (Bonnioi, 1988 a). On est passé d'une définition de la nature de deux évaluations, (ce qui alimentait le débat dans lequel s'enfermaient les problématiques d'évaluation) à la définition de deux fonctions contradictoires assurées par l'évaluation en continuité, sans rupture (puisque portant sur le même objet : l'élève, avec les mêmes outils : les critères) (Bonnioi, 1988 a).

- Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127
- Bonnioi, J-J. *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981 (a)
- Bonnioi, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988 (a), p. 1/6
- Bonnioi, J-J., Genthon, M., Roger, M. "L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques", *AECSE*, n°6, 1989 p.12/18
- Bonnioi, J-J. "Influence de l'explicitation des critères utilisés, sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire", *Bulletin de psychologie*, XXXV, 353, 1981 (b), p.1/5
- Bonnioi, J-J. "Sur les régulations du fonctionnement cognitif, contribution à une théorie de l'évaluation formative", Communication au conseil de l'Europe : *l'évaluation scolaire*, 1989 p.1/18
- Genthon, M. "Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage", *Collège* n°2, 1984, p.41/43

UIAL, M.

UIAL, M. « Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation », *Revue française de pédagogie* n°112, 1995, p. 69/76 :

(...) *re-définition de l'auto-évaluation :*

Ceci a permis de redéfinir la nature de l'auto-évaluation. De l'acquisition et l'exercice de procédures d'auto-contrôle, elle devient un des objets virtuels de l'évaluation (...). Cette virtualité peut être actualisée par les acteurs dans les deux logiques antagonistes mais complémentaires de l'Evaluation : logique de bilan et logique d'accompagnement. De ce fait, les critères peuvent prendre deux statuts (de balises dans l'évaluation-bilan et de repères dans le formatif) et la carte d'étude tenir deux emplois (d'ensemble de procédures à réaliser comme référentiel ou de propositions à discuter comme différentiel). Ceci permet d'articuler ces deux logiques et de ne pas en rester à une dichotomie qui ne se résoudrait que par une alternative puisque le formateur doit, par la commande institutionnelle, assumer deux fonctions : la vérification des acquis et l'aide à l'apprentissage, ce qui correspond aux deux logiques opposées de l'évaluation.

Dans un continuum, les évaluateurs, formés et formateurs, qui évoluent dans une logique de la vérification du sens établi (où l'auto-évaluation devient un *auto-contrôle*, dans une visée dite "référentielle" cherchant à réduire les écarts au programme donné à acquérir, écarts décrétés être des erreurs), doivent pouvoir se repérer dans le vécu de la formation pour passer à la logique de la promotion des capacités et de la fondation du

sens (où l'auto-évaluation devient *un auto-questionnement* dans une visée "différentielle" qui impulse les écarts comme signe de l'appropriation des critères).

Résultats concernant l'évaluation :

Si régulations et négociations sont bien les systèmes moteurs du dispositif de formation, l'auto-évaluation n'est pas ce qui permettrait d'y développer la logique formative, pas plus que d'autres objets. Le projet d'évaluation n'est plus de promouvoir une évaluation formative prise pour une valeur absolue mais de chercher les actualisations de l'ensemble des paradigmes, des fonctions, des critères, des régulations et des auto-évaluations pour assurer l'articulation entre formatif et bilan.

Ainsi, en ce qui concerne l'auto-contrôle favorisé par les situations de transfert (hypothèse 2), les deux actions de recherche induisent que l'auto-contrôle n'est pas la totalité de l'auto-évaluation. L'auto-contrôle n'a de sens que si on met en réseaux l'ensemble des objets régulables, c'est-à-dire si on révisé avec les formés le Procès, les Produits, les Procédures, le Programme et le Projet, ce qui permet de respecter la *Praxis* des acteurs (Imbert, 1985). (...)

Hypothèse 2 : L'auto-évaluation serait un auto-contrôle de l'action se faisant (AMIGUES, 1982) dans un dispositif de mises en situation de transfert (GENTHON, 1990) où les tâches d'apprentissage sont analysées par les partenaires de l'acte éducatif en termes de critères-repères favorisant l'orientation de leur réalisateur (Bonniol, 1981). L'outil *carte d'étude* (Vial, 1987) devrait être utilisable dans les deux terrains.

Amigues, R. *Contribution à l'étude des stratégies et du contrôle de l'action dans une situation d'évaluation de productions scolaires*, Thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, 1982

Genthon, M. "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n° 281, 1990, p.12/14

Vial, M. "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987, p.59/73

Vial, M. *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*, Marseille, CRDP, 1987.

Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985

L'évaluateur se pose alors dans une posture proche de celle du consultant qui vient aider les acteurs à construire leur propre référentiel. Le travail de référentialisation, qui rapproche la notion d'intervention de celle d'"expérimentation" (1), devient un des critères pour ne pas confondre audit et évaluation.

(1) Lerbet, G. *Une nouvelle voie personnaliste : le système-personne*, UMFREO, 1984 -

FIGARI, G., "Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires", Colloque AFIRSE de Carcassonne 1991, *Les évaluations*, PUM, 1992, p. 175/186 :

(...) *Référent, référentiel, référentialisation*

Afin de ne pas se limiter au réemploi d'une terminologie que l'on soupçonne par ailleurs de ne constituer qu'un avatar d'une notion plus riche, il convient tout d'abord de refaire le chemin naïf des définitions. Il n'est pas inutile d'examiner les origines du mot et les modifications de sens survenues avec les dérivations, ainsi que de repérer l'emploi du terme "référentiel" dans d'autres champs scientifiques.

Référent

Au début de la chaîne considérée, le référent, concept apparemment fixé, donne lieu à des utilisations très précises chez les auteurs en manière d'évaluation

- en son sens premier, le référent est un élément extérieur à quoi quelque chose peut être rapporté, référé (cf., latin : "refere" au participe présent : renvoyant à).

En effet, la distinction opérée par linguistique entre sens et référence semble généralement admise : si le *sens* indique ce que dit une expression, la *référence* explique au sujet de quoi cela est dit.

- dans le discours évaluatif, on retrouve le terme <<référent>> avec un sens plus restrictif et plus instrumenté, en particulier dans la distinction bien connue entre *référent* et *référé* (Lesne, 1984 ; Barbier, 1985 ; Hadji, 1989). Ainsi, pour Lesne (1984, p. 132), "évaluer, c'est mettre en relation, de façon explicite ou implicite, un référé (ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate, ce qui fait l'objet d'une investigation systématique ou d'une mesure) avec un référent (ce qui joue le rôle de norme, ce qui doit être, ce qui est le modèle, l'objectif poursuivi..."

Le référent désigne chez ces auteurs "ce *par rapport à quoi* un jugement de valeur est porté ... Dans son statut, le référent appartient à l'ordre des représentation d'objectifs..." (Barbier, 1985, p. 294) ; le référé quant à lui représente "ce *à partir de quoi* un jugement de valeur est porté... le référé est une représentation des faits... ". La démarche d'évaluation consisterait alors en une réflexion (pour ne pas la réduire à une mesure) sur l'écart entre le référent (qui fixe l'état final nécessaire ou souhaitable et "joue un rôle instrumental") et le référé (qui désigne la partie de la réalité choisie comme "matériau" pour cette réflexion ou cette mesure).

Référentiel

Le terme de référentiel, dérivé du terme précédent, est utilisé dans des domaines différents et semble se prêter à des manipulations et à des interprétations très diverses.

- on ne s'attardera pas sur l'adjectif qui conserve le sens du nom "référent" et désigne par mesure de son suffixe "iel" une propriété du nom qu'il accompagne (= tout ce qui renvoie à) et que l'on trouve par exemple dans la "fonction référentielle" du langage.

- employé comme substantif, le *référentiel* prend un autre sens : sa nominalisation indique déjà l'idée d'actualisation et évoque un "appareil" construit.

On se trouve alors devant deux cas de figure possibles :

* ou bien le système de références est perçu comme fixé une fois pour toutes, généralisable et normatif, comparable, toutes proportions gardées, au programme scolaire et à sa fonction d'encadrement.

* ou bien la notion de référentiel demeure fidèle au sémantème commun à référent, référé, etc. : dans ce cas, la notion reste large, n'indique nullement une norme et fait même l'objet d'un choix (on peut se référer à tel ou tel élément). Mais il est clair que la notion ainsi comprise suggère d'explicitier ce choix, ou plus exactement, d'indiquer le lien entre ce choix et l'objet qu'il s'agit ainsi de situer.

Référentialisation

Au risque d'abuser de la dérivation, l'emploi du mot "référentialisation" peut désigner et mettre en valeur la procédure de choix elle-même et signifier qu'il ne peut s'agir ni d'un objet préexistant par rapport auquel les éléments du projet éducatif n'ont qu'à se situer, ni d'un catalogue de la Loi ou de la Norme qui fixerait des finalités imposées ou un idéal à atteindre : il s'agit, en revanche, par l'emploi de ce terme,

d'évoquer la démarche qui consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes (c'est-à-dire à la fois universelles et contingentes) pouvant expliquer et justifier la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif, d'autant plus que celui-ci, comme c'est le cas pour l'établissement scolaire, fait l'objet d'un déplacement de son cadre de références habituel et demande à être redéfini.

On appellera donc "référentialisation" l'ensemble des modalités consistant à repérer un contexte et à en délimiter les éléments porteurs de signification, à construire (ou reconstruire) un système de références relatif à un objet (ou une situation précis (e) et par rapport auquel pourront se justifier les diagnostics et les évaluations. La référentialisation veut être une méthode et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini. (...)

FIGARI, G.

DIAL, M. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence, en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991 :

(...) *Le différentiel d'évaluation formative.*

Le travail sur les procédures a favorisé la revendication, l'émergence et la prise en compte des processus. Il ne s'agit pas d'un simple retour à un quelconque "relationnel" confondu la plupart du temps avec le maternage. Cette dimension des processus humains n'est pas à côté de la didactique, à côté de l'évaluation formative, mais dedans. Pour l'enseignant, ce n'est pas une autre dimension à laquelle on devrait le former de manière spécifique, qu'il lui faudrait instrumenter (cf. De la garanderie, 1982). C'est la prise en compte de l'altérité, de l'Autre changeant, la reconnaissance de la complexité des situations de vie. On oublie simplement de dire que ces processus sont présents aussi dans les faits d'éducation : les futurs enseignants, par exemple, ne savent pas clairement qu'il devront les assumer, avoir des stratégies formatives qui permettront de ne pas les bloquer d'une façon ou d'une autre.

Avoir de la considération pour la personne scolaire de l'élève a permis d'éviter les dérives de la logique techniciste que la recherche des procédures entraîne. L'auto-contrôle a été distingué de l'auto-évaluation. L'auto-contrôle s'occupe en priorité des procédures, l'auto-évaluation des processus.

L'auto-évaluation est maintenant redéfinie non pas comme l'acquisition de mécanismes de conformité, mais comme la possibilité de répondre en conformité quand c'est nécessaire, parce qu'on sait que cette conformité n'est qu'une norme contractuelle, qu'elle n'est pas vraie : un jeu social.

Et puis l'auto-évaluation, c'est tout le reste du temps, la possibilité de produire du sens, d'apprendre le monde, de donner du sens à ce qui est vécu dans la formation, de "voir dans le vide" , comme le dit Kennet White . (*L'esprit nomade*, Paris, Grasset, 1987).

Les régulations en évaluation formative :

La pratique de "l'évaluation-négociation" (Cardinet, 1990) permet d'associer étroitement l'élève à l'évolution de la classe. Il devient un actant, au même titre que l'enseignant, ce qui ne veut pas dire que l'enseignant n'occupe pas un poste spécifique, il reste bien entendu le garant didactique et le contrôleur des acquis.

Le maître et l'élève, parce qu'ensemble ils négocient (ce qui suppose que soit reconnue leur Parole et acceptés les conflits) les aménagements du dispositif de formation, surtout au niveau pédagogique et au niveau de l'évaluation sommative, régulent le Procès de formation : ils décident l'ordre des tâches ou leurs conditions de

réalisation, l'abandon ou le retour sur une partie du dispositif d'apprentissage (niveau structural 1).

Le niveau didactique reste encore de l'ordre de l'imposition fonctionnelle (bien que l'opérationnalisation des référentiels d'analyse didactique en opérateurs de synthèse soit l'essentiel de ce qui peut être négocié en didactique) ; l'enseignant étant le seul à pouvoir apporter les outils et leurs référents didactiques, il reste le garant du programme didactique en choisissant la nature des contenus et l'objectif d'évaluation des tâches complexes. Mais enseignant et élève peuvent négocier la nature de tâches équivalentes en regard d'un objectif d'évaluation ; ils peuvent aussi transformer la tâche étudiée en s'accordant sur ses critères de réussite : ils régulent alors les Produits. (...).

Les corrections successives apportées aux critères des tâches tout au long du dispositif, en faisant évoluer la carte d'étude de la tâche porteuse du cycle didactique, permettent de réguler les Procédures de réalisation et de contrôle de ces tâches, de faire autre chose, d'inventer du faisable (Niveau 3). Ces trois premiers niveaux travaillent le Projet programmatique (Ardoino, 1986), le Programme.

Enfin, élève et enseignant transforment leurs manières de faire les mêmes choses, ils font différemment ce qui était déjà faisable : tenir leurs relations, gérer leur potentiel, leur "tour de main", leur "style", (en Provence, on dit leur "biais" - et tout le monde a "un biais", même si certains excellent en ayant "du biais" -), leur façon d'être attentifs, de se positionner dans le groupe, leurs rituels de production et de prestation, leur jeu : ils régulent leurs Processus (niveau 4), en fonction de leur Projet-visée (Ardoino, 1986), de leur Projet (...)

Procès, produits, procédures et processus permettent aux partenaires de réguler leurs actions. On peut penser que la régulation de leurs représentations est simultanée, représentations concernant leurs rôles à tenir, leur mission, leur poste. Il s'agirait là d'une régulation de l'image du soi, (Genthon, 1983), soi scolaire, par exemple, mais ailleurs, dans les formations d'adultes ce serait l'image du soi professionnel qui travaillerait, et les actions et les représentations, dans la Praxis. (Imbert, 1985). La Praxis accompagne (double ?) les deux faces du Projet (visées et programme).

La régulation n'est pas seulement un réajustement à, mais aussi une création. 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 ordre. Il y a donc deux types de régulations : une réponse en fonction de la commande et l'invention d'un ordre utilisant le désordre fonctionnel qu'apportent les processus humains ; changer la manière de faire (faire autrement) ou changer ce qui est à faire (faire autre chose).

Référentiels et différentiels :

En somme, l'évaluation formative souffre encore de la confusion majeure entre "l'interaction pédagogique" partout prônée et l'intervention du pédagogue. Sous couvert de former les enseignants à la première, on ne les forme qu'à agir sur l'élève, comme si l'élève n'était que pâte molle. Le complexe de Pygmalion a la vie dure. L'élève, le formé n'est pas encore un élément existant. Au mieux on se centre sur lui (on le vise) au lieu de faire avec lui, on oublie sans cesse et sans le vouloir, que le formé existe avant que d'être formé et qu'il porte en lui ce qui le formera. (...)

La carte d'étude, dans ce contexte, risque sans cesse d'être rigidifiée en Table des Lois permettant tous les contrôles de la conformité des produits, des procédures. Alors que nous voulions qu'elle fût un outil d'auto-guidage, d'auto-réglage, de mises

aux points successifs, qu'elle fût objet évolutif, réglable, elle faillit devenir une mise en calibrage. Exalté par la rationalisation des procédures des tâches, nous avons mis en chantier la route solide, droite, obligatoire devant conduire à la réussite.

Décidément, former à l'évaluation formative ce n'est pas montrer la route, ni le cap, ni le nord : ce n'est pas d'abord l'établissement du référentiel mais la mise en circulation à des régimes différents, d'actes vivants, dont l'aide à l'émergence du sens.

La carte d'étude n'est pas une suite de règles de conduite, ni un schéma de montage ni le plan d'un territoire conquis ; elle n'est qu'exploratoire. Il faut revenir, par analogie, au sens du mot repères (qui permet de lire dans les mouvements des étoiles) qu'on confond avec celui de balises (qui oblige à suivre les bornes sur la route). La carte d'étude des cycles didactiques pendant l'apprentissage ne doit pas être considérée comme une norme, même consensuelle. C'est aux contrôles qu'elle doit prendre ce statut de référentiel dont on va mesurer l'acquisition.

Pendant l'apprentissage, la carte d'étude a le statut d'outil provisoire modifiable non pas pour la rendre conforme à on ne sait quelle voie royale dont elle serait le plan, mais modifiable par celui qui l'utilise comme le nomade "qui s'enfonce dans un paysage où il n'y a parfois plus de chemin, plus de sentier, tout au plus des tracés " (White, 1987 p.10). L'appropriation n'est pas la reproduction intégrée de gabarits : "le résultat (qu'on attend) est en fait moins une thèse (un savoir) au sens de "maîtrise" d'un domaine donné que l'ouverture d'un champ, la découverte d'espaces matriciels, de parcours possibles, de lignes d'horizon" (White, p.11).

Il ne faudrait plus confondre l'acte d'établissement d'un instrument de mesure comme la carte d'étude, quand elle prend une valeur référentielle, avec l'activité de l'individu quand il fonde ce référent consensuel non pour se l'appliquer, mais pour construire son propre voyage, sa propre voie, son propre sens. C'est ce dernier emploi que nous appelons la valeur différentielle de la carte d'étude.

Un Différentiel sera donc une valeur donnée à une carte d'étude, qu'elle soit communiquée toute faite, ou construite dans une première phase du dispositif avec les utilisateurs, peu importe : le problème n'est plus de savoir s'il faut obligatoirement associer l'utilisateur à la verbalisation initiale des critères - c'est ce que nous ont appris les dispositifs de critères programmés -, plus important est la façon de poser l'utilisation de la carte, d'associer l'utilisateur à la régulation de la carte. L'important est comment on manipule, plutôt que qui manipule.

La différence des fonctions tenues par la carte dépend maintenant du type de régulation permise ou souhaitée, imposée ou impulsée : régulation de conformité à la carte et de la carte au produit ou régulation d'émergence du sens de l'action, des processus de l'utilisateur par la modification de la carte. (...)

En effet, quand on fonde un Différentiel, l'écart à la carte n'est pas une erreur, mais l'expression d'une appropriation. C'est la modification qui est le signe de la compréhension, pas la restitution ni la reproduction. Le statut de l'erreur doit être négocié, argumenté. Il y a autant de travail à faire pour passer de l'erreur à l'écart qu'il y en a eu de fait pour passer de la faute à l'erreur. (...)

L'idée de différentiel inclut cette dimension provisoire des critères. Elle postule aussi que l'étudiant n'est pas obligé de prendre en compte tous les critères qu'on lui communique, il peut éliminer des critères qui lui semblent déjà acquis ou inopportuns pour une raison ou une autre. Enfin, il peut ajouter des critères qui lui semblent opératoires pour lui. (...).

Le différentiel n'est pas une norme à acquérir, c'est une proposition des formateurs, évolutive, et qui évoluera par le travail d'appropriation que l'étudiant

fera. Ce qu'on impulse, c'est donc bien l'expression dans l'auto-évaluation de questions venues du JE aux prises avec des situations uniques, que lui seul doit maîtriser. Ses comportements ne sont plus à rendre adéquats. On ne désire pas tant transformer l'utilisateur des critères que l'inclure dans le jeu de la formation. On désire savoir ce que son expérience, dans ce qu'elle a de singulier, peut apporter à d'autres. (...).

La communication ne se fait plus sur la conformité maîtrisée ou non, mais sur la validité du repère, sur le sens qu'il prend à un moment donné dans l'expérience personnelle de celui qui s'en sert. L'instrumentation de l'auto-évaluation est devenue une mise en situation d'auto-questionnement. On est passé des régulations de conformité (cybernétiques) aux régulations favorisant l'émergence du sens des organismes vivants. (...)

Notre expérience a corroboré notre intuition déjà ancienne d'un risque, inhérent à l'instrumentation de l'auto-évaluation, même à une instrumentation souple, qui veut accompagner le "formé" dans son propre trajet. Dès 1986, nous mettions en garde contre l'emploi rigide qu'on pouvait faire de l'instrument Carte d'étude. "La carte d'étude ainsi définie ne porte pas en soi son propre mode d'utilisation : une carte "bien construite" ne suffit pas à assurer la réussite de tous les élèves : il faut notamment que les conditions d'exercice de la carte favorisent l'appropriation des critères", disions-nous alors. Le risque réside dans la façon dont on inscrira la carte dans la pratique de l'élève. Sans le savoir, on peut ériger les repères en balises, les normes consensuelles en normes absolues et l'élève, mis en demeure d'appliquer les critères dans la fabrication des produits, se met sous contrôle, dans la logique du Bilan.

Il reste que, si on veut éviter que l'auto-évaluation ne se réduise à l'obligation d'un auto-contrôle continu, il faut donner non seulement à l'erreur un statut de manquement logique et constructif parce qu'on la fera suivre d'une recherche de remédiations, opposée à la faute qu'on n'a qu'à expier, "Nécessaire erreur, maîtresse écolière, chancelante compagne essentielle, nous l'aimons, car elle est le seul moyen que nous ayons sur cette terre de sentir que la vérité, qui est toujours un peu plus loin, existe, un peu plus loin.(...) Erreur n'est pas mensonge : c'est approximation. Signe que nous sommes sur le chemin" (Cixous, 1991). Mais il est encore plus nécessaire de donner d'abord à l'erreur un simple statut d'écart, ce qui provoquera le dialogue, la négociation et fondera, si c'est nécessaire, l'adhésion de l'élève à des apprentissages eux-mêmes présentés non pas comme des remèdes miracles, mais comme des expérimentations, des hypothèses à tester. Si on décrète que toute différence aux normes est une erreur, on s'empêche d'installer les prémisses de la responsabilisation de l'élève.

Le statut de la différence est le rempart majeur contre la dérive vers le contrôle systématique de la conformité, parce qu'il affecte tout le Procès de la formation. Mais, de plus, nous l'avons vu dans nos deux expérimentations, un responsable de formation qui se met à "douter" du statut de l'erreur et commence par établir le statut de l'écart, est un formateur qui peut introduire des régulations dans l'ensemble des sept objets régulables : le procès - les produits - les procédures - le programme - le projet - les processus - la parole.

Le formateur qui accepte les conflits et les négociations qui suivront, dans une régulation de conformité ou dans une régulation de complexification, change ses propres façons de prendre la formation. Ses processus s'ouvrent sur la dynamique des interrelations entre lui et les "formés". Il peut alors et travailler ses processus de formateur et permettre aux autres de travailler sur leurs processus. L'acceptation et

la valorisation du conflit sous toutes ses formes semblent les points de départ de l'enseignement vers la formation.

Mais les expériences ont montré qu'entre les convictions affichées, les objectifs visés et les processus réels mis en circulation, des distorsions, des dérivations, des dépassements, des dérives de logique non voulues mais effectives, pouvaient s'installer. Il semble qu'il faille un tel élan pour mettre en place une dynamique de changement (et d'autant plus que le formateur croit que cette dynamique dépend de lui et qu'il transforme le processus de changement en procédés de transformation) qu'on risque sans cesse d'aboutir à des pratiques qui vont au contraire bloquer cette dynamique, l'immobiliser. Pensons au proverbe chinois : "N'aie pas peur d'aller lentement, crains seulement de t'arrêter." Le statut de la différence est le levier des régulations, à condition que ces pratiques soient référées à une vision complexe des faits d'éducation, ce qui (conformément à notre problématique théorique) ne met pas à l'abri des risques de mutilation et de fermeture du sens dans la toujours possible résurgence du paradigme de la simplicité. (...)

Ardoino, J. "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986 (b) p.153/158

Cardinet, J "Evaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, 1990, p.139/156

Cixous, H. "Sans arrêt non Etat de Dessination non, plutôt : Le Décollage du Bourreau", Catalogue de l'exposition *Repentirs*, Paris, Réunion des musées nationaux, 1991, p55/64

De La Garanderie, A. *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le centurion, 1982

Genthon, M. *Evaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en oeuvre*, Thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, 1983

Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985

Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990 ©

White, K. *L'esprit nomade*, Paris, Grasset, 1987

Dial, M.

Le formé n'est plus objet à transformer, il est un acteur et ce sont ses stratégies que l'évaluateur aide à communiquer pour éventuellement y répondre par des apprentissages. Eventuellement seulement : la meilleure des interventions consiste 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, il se veut promoteur de la régulation de l'autre. L'auto-évaluation devient avant tout un auto-questionnement.

Les objectifs d'apprentissage ne sont plus programmés par le formateur seul, c'est l'évaluation-négociation. Il s'agit de reconnaître la puissance personnelle du formé à mobiliser ses élans, à se tendre vers. Le système des régulations a pour fonction, par la politique de la réassurance, d'aider l'autre au dépassement de soi, à la mobilisation de ses potentiels.

Le formateur impulse le fonctionnement des processus, il s'appuie sur le pari des possibles de l'autre. L'attention portée aux processus ouvre l'évaluation sur l'imprévu.

(1) Chevillard, Y., "La négociation didactique" dans *Evaluation : approche*

descriptive ou prescriptive, Bruxelles, De Boeck, 1986

(2) Touzard, H. *La médiation et la résolution des conflits*, Paris, PUF, 1977

ABBRECHT, R. *L'évaluation formative, une analyse critique*, Bruxelles, De Boeck, 1991 :

(...) On n'insistera donc jamais assez sur l'importance de l'ouverture d'une évaluation formative à l'imprévu, aux effets latéraux, peut-être même *préférentiellement* aux effets prévus, aux données attendues : étant "attendues", elles risquent d'avance d'être biaisées, en tout cas : orientées ; et elles sont donc, d'un certain point de vue, moins pertinentes - comme indices de la démarche propre à l'individu évalué - moins riches en information, en nouveauté.

Une certaine évaluation formative pourrait être très utile et enrichissante, en permettant, par un retour réflexif sur les démarches, de mettre à jour, de révéler des effets latéraux de l'apprentissage, intéressants à exploiter même s'ils ne sont pas attendus. On y trouverait sans aucun doute un profit parfois conséquent - avec, qui plus est, le charme de l'imprévu.

La "sérendipité" - "trouver ce qu'on ne cherche pas en cherchant ce qu'on ne trouve pas(2)" - dans l'évaluation formative n'est pas à négliger : les découvertes inattendues - mais dont il s'agit néanmoins, précisément, de prendre conscience, alors qu'on aurait souvent tendance, du fait qu'elles ne s'inscrivent pas dans le cursus prévu, à les négliger ou même à les rejeter - sont fréquemment plus intéressantes, plus prometteuses et plus importantes que les autres types d'acquisition, probablement du fait qu'elles sont plus *personnelles*, étant organiquement liées au fonctionnement mental le plus spécifique, le plus profond de l'individu, et mettant en jeu, en même temps, ses plus riches ressources. (...)

(2) Selon la formule de Ph.. Quéau : *Eloge de la simulation*, Champ Vallon, p. 144

ABBRECHT, R

Dans cette évaluation-régulations systémique, les régulations sont conçues dans un système où évaluateur et évalué, 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 l'ensemble des éléments du procès de formation en jouant de leurs interrelations.

La régulation systémique n'est plus un simple réajustement, c'est aussi une réinvention. Réguler ne signifie pas seulement devenir adéquat à une norme préétablie, régulariser, mais aussi inventer une organisation.

Le référentiel de départ n'est plus seulement, et une fois pour toute, la norme que l'on suit (comme dans le modèle cybernétique) ou vers laquelle on tend par corrections successives (comme dans l'évaluation systémique souple dite formatrice). Le référentiel est, dans l'évaluation-régulations comme système, c'est-à-dire dans l'évaluation par le système des régulations, objet de remises en question : il peut être abandonné, revu, changé sous l'influence du désordre fonctionnel qu'apportent les processus (1).

(1) Lerbet, G. "Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes", Aubégnay & Charpentier, *Evaluation et développement des établissements d'enseignement*, Université d'été de Romorantin de 1990,

Université F Rabelais, Tour, 1991, p. 18/38

GENTHON, M. «Apprentissage, évaluation, recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices», synthèse présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, 1993 :

(...) 3.3 -*Les rapports entre processus d'apprentissage et processus d'évaluation : l'interaction éducative*

En essayant de comprendre comment l'auto-évaluation et plus particulièrement l'autorégulation pouvaient se développer, on est amené à considérer les dispositifs d'évaluation mis en place par les organisateurs de situations d'apprentissage et de formation. Une re-définition de la fonction pédagogique devient alors possible, conçue comme une activité de gestion d'interactions. Quelques pistes théoriques peuvent être proposées pour son "étayage".(...)

3.3.2 - L'évaluation-régulation : une logique interactive

Nous voulons tout d'abord insister sur l'importance qu'il y a à appréhender l'évaluation comme une logique interactive (...). Une approche systémique peut permettre de considérer l'évaluation-régulation comme un sous-système constitué de boucle d'informations rétroactives qui peuvent avoir deux fonctions : l'une de conserver le sens du projet initial en induisant le réajustement des écarts qui gêneraient la cohérence, l'autre d'ouvrir, de construire de nouvelles significations et de proposer de nouvelles orientations, en exploitant les écarts pour provoquer du changement. Ces deux fonctions, qui paraissent contradictoires, sont néanmoins nécessaires, dans leur complémentarité, à la survie et à l'évolution de système.

Dans le contexte des situations éducatives, ce sous-système de régulation concerne aussi bien l'enseignant, le formateur que le sujet apprenant se trouvant en interaction dans la situation. C'est cette interaction qui permet de comprendre sa régulation : la conjonction de rétroactions interactives peut permettre à l'évaluation de jouer sa fonction régulatrice aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, et interagit avec leurs auto-évaluations respectives (...). L'interaction des deux jeux de boucles "enacterait" en quelque sorte, l'autonomie de chacun et de nouveaux possibles. C'est donc bien plus globalement d'une logique interactive de régulation dont il convient de parler, reposant sur le jeu conjoint de ces rétroactions interactives, lui-même in interaction avec les auto-évaluations.

3.3.3 -L'évaluation processus : différentes sous-fonctions en interaction

L'idée d'interaction nous a conduit en particulier à penser le processus d'évaluation comme un processus de communication. Si toute situation d'apprentissage ou de formation est une situation d'interactions, chacun dispose de son propre référentiel à partir duquel il peut fournir de l'information aux autres et conduire les auto-évaluations qui le concernent. Une première sous-fonction paraît nécessaire : celle d'élucidation voire d'explicitation des référentiels à partir desquels les informations vont circuler. Par cette explicitation, les référentiels vont se trouver mis en présence ; on peut alors caractériser une deuxième sous-fonction : celle de négociation où la confrontation même des référentiels (tous différents) serait inductrice de régulation et d'auto-régulation favorisant l'établissement de coordinations au moins partielles entre ces référentiels. Pour que celle-ci soit possible, la reconnaissance et la prise en compte des valeurs qui organisent ces référentiels, ainsi que leurs divergences, constituent un travail nécessaire

GENTHON, M.

BONNIOL, J-J. "L'impasse ou la passe", (conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Evaluation de Marseilleveyre, Marseille, 1986,) *En question*, Cahier n°1, « L'impasse ou la passe : le formateur est un passeur », Aix-en-Provence, 1996 :

(...) Le descriptif, c'est l'impasse ; l'élimination du doute, la recherche du vrai. Or dès le deuxième niveau, le vrai ne nous intéresse plus que médiatisé par la recherche qui le sous-tend ; ce n'est plus que le bilan soit vrai qui importe, mais bien la recherche, le mouvement par lequel l'apprentissage va se faire. Mais on est encore dans une légalité qui sent bon son Créon ! Et il est indispensable car, sans lui, Antigone n'aurait aucune raison d'exister. Le troisième niveau devrait donc être celui du créatif, *non plus du légal mais du légitime* ; l'oeuvre non plus du Créon que nous sommes mais de l'Antigone qui est notre double et qui est en formation !

La fiction, l'imaginaire, le désordre : la Vie. Qu'elle ne soit pas tuée par les procédures mises en place mais relancée ! Que la vie ricoche dessus et reprenne de l'élan ! Le processus se laisse difficilement codifier, et lorsque les procédures y parviennent, généralement, il est mort. C'est comme certains torrents qui démarrent très fort ; arrivés en bas, parce qu'il y a eu des fuites, des déperditions, il n'y a plus du tout d'élan, il y a un goutte à goutte triste, et même, parfois, c'est complètement à sec.

Le Processus, c'est la vie : c'est le vivant, c'est le sauvage, c'est le désordre, c'est la folie. C'est tout ce qu'il convient de canaliser comme la Durance, mais à la condition de laisser des passerelles pour laisser passage aux sangliers, pour laisser passer la vie.

C'est donc ce qui demande grand soin dans ce double mouvement : de ne pas tuer le vivant, mais aussi de lui donner droit de cité. C'est pourquoi Créon et Antigone donneront la meilleure image de ce bi-frons Processus-Procédure. Tel peut être l'objectif de l'évaluation-régulation, avec des critères qui, probablement alors, ne seront plus les mêmes et, peut-être, nous échapperont d'eux-mêmes, dans la réalité concrète de l'évaluation.

Verbaliser les critères

L'affaire n'est pas article de foi ! Dans un objectif tel que ceux que Gagné nomme "objectifs d'expression", de création, d'invention, quand on ne peut pas dire, en donnant le sujet, quel est le bon produit, quel est le corrigé type ; on ne peut même pas dire quelles sont les bonnes procédures, ni les bonnes méthodes même si, sur certaines, je peux avoir mon mot à dire. Mais on peut indiquer quels sont les critères de réussite ; ceux qui concernent les produits, qui seront l'aboutissement de l'épreuve, et on peut travailler à nommer *les critères de réalisation*, ceux qui concernent les procédures, quelles qu'elles soient, qui seront utilisées et même ceux qui sont relatifs au choix qui sera fait de ces procédures. On peut par conséquent, sortir un modèle de référence pour l'évaluation alors même que l'on est incapable de dire a priori quel est le bon produit.

Ces critères opérationnels, ces critères de tâche, sont des dimensions abstraites parce que, il faut et il a fallu beaucoup de temps pour séparer la couleur de l'objet : ce n'est que par abstraction qu'on peut nommer la couleur en la séparant de l'objet. Dimension abstraite parce qu'il faut, pour la concrétiser, passer par une notion, plus à ras de terre, qui est celle d'indicateur -indicateur quantifié, indicateur quantifiant qui permet de recueillir des indices dits significatifs, c'est-à-dire correspondant bien aux diverses catégories d'indicateurs dans lesquelles un critère peut se concrétiser. Abstrait aussi parce que peut-être, un critère n'est pas une propriété de l'objectif même si dans un premier temps on a pu dire qu'il l'était.

Si l'on représente un objectif par une sorte de volume ou de solide de forme tétraédrique, chaque face pourrait alors représenter une priorité ; car un objectif est généralement complexe, même dans les tâches que, dans nos disciplines, nous appelons simples, qui sont tâches d'apprentissage et donc simples pour nous, nous qui savons, mais complexes pour l'élève. Donc, dans un objectif complexe il y a des facettes qui sont plus prioritaires que d'autres et même éventuellement, selon les moments ou selon la pertinence de l'objectif avec des objectifs plus larges qui lui donnent ainsi sa signification - Intégration sociale, maturation, socialisation.

On a l'habitude de définir le critère comme étant une dimension de l'objectif, dimension qui peut-être privilégiée ; dans la représentation de l'objectif sous la forme d'un solide, cette dimension peut se représenter par une des arêtes ; et je peux privilégier telle ou telle arête, telle ou telle dimension, surtout en évaluation formative qui permet d'individualiser la formation en individualisant l'évaluation.

A partir du moment où nous avons jeté aux orties ce contre sens qu'est le corrigé type (Il n'y a pas de corrigé type ! Tout comme il n'y a pas d'erreur type, ou alors elle a une toute autre signification : l'erreur type étant un concept statistique). Alors, à partir de là, on peut individualiser les évaluations en privilégiant et en faisant privilégier par les élèves, par les formés, et différenciellement, tel ou tel critère pour les uns, tel ou tel pour les autres, en fonction de leurs progrès et de leurs difficultés. Parce que ce sont justement ces critères qui permettent le mieux de valoriser, qui permettent le mieux de progresser ; et parce qu'il est important que les élèves les maîtrisent bien. Comme ce ne sont pas les mêmes qui sont bien ou mal maîtrisés par chacun alors, à l'évidence, et sur la même tâche, parce que je maîtrise mal ce critère, je peux faire la même erreur que celui qui maîtrise mal un autre critère. Des erreurs différentes mais, éventuellement des erreurs semblables peuvent être indices pour un critère mais aussi indices pour un autre. Une erreur, c'est comme une réussite : ce n'est vraiment intéressant que quand c'est fait, c'est là que le travail commence. Alors pas de corrigé type et pas de point final mais un travail sur les critères.

Travail sur les critères pour permettre une meilleure généralisabilité dans la maîtrise du critère et une meilleure discrimination. Travail sur les erreurs pour mettre en évidence les critères qui ont été (ou sont) mal maîtrisés.

La légalité et la conformité

Dans l'évaluation que l'on a pris l'habitude d'appeler "évaluation formative" ou dans celle qu'on a appelé "l'évaluation formatrice", il y a le souci de réajuster, d'améliorer les manières de faire pour atteindre les objectifs. Dans l'évaluation-régulation, si on garde comme modèle de référence la légalité, ce n'est plus seulement celle des objectifs mais aussi celle des manières de parvenir à ces objectifs. Le problème n'est plus d'éliminer le doute, comme dans l'évaluation dite sommative pour laquelle il fallait faire un bilan exact, un descriptif précis, exhaustif, utilisant tous les critères relatifs aux résultats attendus.

Dans l'évaluation-régulation, ces critères ne seront plus seulement ceux des résultats attendus ; ils seront encore ceux des procédures utilisées par l'élève ou par l'enseignant et le formateur, de telle sorte que l'objectif soit atteint. Ces critères, dans l'évaluation-régulation, apparaissent tout à fait fondamentaux et moteurs car ils permettent que ceux relatifs aux résultats soient mieux maîtrisés et, que ces résultats soient, de la sorte, plus conformes aux objectifs fixés. Conformité, légalité, il y a aussi, dans l'évaluation-régulation, l'idée d'une discipline de la régulation, avec son cortège attendu de quiproquos, de malentendus, de faux sens. Mais l'évaluation-

régulation n'est pas le bilan intermédiaire ! Car tout bilan intermédiaire a droit de cité et il relève de l'évaluation sommative. Qu'il porte sur les résultats, sur les procédures, ou sur les méthodes de l'élève : c'est un bilan ; son objectif est celui de l'évaluation sommative, c'est-à-dire de prendre les mesures les plus justes, de faire le bilan le plus complet, de façon à avoir un bon score, c'est-à-dire un "bon compte". La régulation qui peut être effectuée après un tel bilan sommatif ne sera alors qu'une conséquence du bilan, elle ne sera pas l'objectif de l'évaluation.

Les boucles

Si la régulation est l'objectif recherché, elle exclut que soient maîtrisés les critères relatifs au bon bilan ; elle exclut que tous les critères de résultats soient utilisés et elle exclut qu'il n'y ait que les critères relatifs aux résultats qui soient utilisés. Car il n'y a pas de moment particulier pour la régulation. Peut-être même la formation se confond-elle parfois, souvent, au mieux toujours, avec la régulation ; avec le jeu multiple d'évaluations, le jeu des boucles d'évaluation-régulation en interaction : celle de l'élève, celle du groupe auquel il appartient, avec qui il travaille, celle de la classe qui comporte ces groupes, celle de l'enseignant, celle du formateur, celle du responsable, celle du financeur ; jeu complexe de boucles de régulation où chacun, pour ce qui le concerne, peut tirer fruits et bénéfices des évaluations multiples, menées à partir de référents, de modèles de référence différents, puisqu'ils dépendent des fonctions, des places, des statuts, des intérêts, des objectifs spécifiques de ceux qui sont sujets de l'évaluation (...).

BONNIOL, J.-J.

II. 4. Les bouclages systémiques

4.3. L'évaluation comme système de régulations,

point de vue des détracteurs

C'est le sentiment de complication qui prédomine et savoir qu'il n'est provoqué souvent que par la difficulté à entrer dans la vision des interrelations (et donc assumer le travail que nécessite l'abandon d'une pensée "naturante", de la nature des éléments), ne rend pas la chose plus facile. Le problème reste entier de la hiérarchie nécessaire dans l'acte d'évaluation : l'acteur doit décider de ses axes prioritaires en fonction, entre autres, de ses partenaires. La connaissance des forces régulatrices ne lui dicte pas une conduite à tenir. Une régulation en cache une autre, plus on connaît les situations d'évaluation, plus le nombre d'éléments augmente, et donc leurs inter-influences. Les impératifs de l'autorité et du pouvoir rendent nécessaire une vision sans cesse plus large, or la globalité systémique n'est, en fin de compte, qu'une volonté de totalisation : souvent réduit à une méthodologie somme toute analytique, le systémisme n'a pas su tenir son projet d'approche globale ; la dimension holistique recule.

L'impression d'avoir toujours à découvrir d'autres

régulations, n'est supportable que si on est certain de vouloir quelque chose, d'avoir un projet. De là l'inquiétude sur la dimension politique et le sens qui risquent d'être perdus de vue, si on oublie de s'en poser la question et de les mettre en dialectique.

On assiste alors à la dénonciation des confusions, à l'énoncé des dérives et à l'appel de la nécessaire distinction des paradigmes mis en jeu : la critique devient épistémologique. Se profile le débat entre *la systémique* (étude des systèmes de systèmes, dits « systèmes complexes ») et *la Pensée Complexe*.

ARDOINO, J. "Au filigrane d'un discours : la question du contrôle et de l'évaluation", préface de MORIN, M. *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars, 1976, p. I /XXXXIX :

(...) La notion cybernétique de régulation(1) va donner naissance à un nouveau "modèle" (pattern) de contrôle. Dans une approche systémique, des boucles de rétroactions positives ou négatives (feed back) vont constituer des agents régulateurs assurant la fonction de contrôle de l'ensemble. C'est la réintégration, à l'entrée, dans un temps T1, des écarts appréciés à la sortie du système, au temps T0, qui va permettre la régulation. On le voit, l'intention n'est plus ici l'ouverture d'un contentieux, ni la recherche d'une sanction à l'issue d'un procès, mais l'optimisation d'un fonctionnement au regard duquel les dysfonctionnements sont considérés comme normaux tout simplement parce que toujours possibles. Les rétroactions positives (accroissement des divergences) comme les rétroactions négatives (recherche du rétablissement de la convergence) ont leur utilité. Ainsi, apparemment du moins, libéré de sa normalité et de son juridisme constitutionnel, le contrôle semble devenir un processus dynamique réintégrant la temporalité. L'immanence au système permet de dégager des notions d'auto-contrôle (auto-régulation) à côté de la notion d'hétéro-contrôle (ou contrôle extérieur au système considéré). Avec la perception de l'interdépendance propre à la dynamique d'un déterminisme de champ (molaire) se dégagera la notion de contrôles mutuels ou réciproques. Les sciences de l'homme (anthropologie, économie, histoire, sociologie, psychologie sociale, psychologie, biologie) s'accommodent mieux de ce modèle que du précédent. Mais si le caractère de contention (2) ou de répression est moins évident que dans le procès traditionnel de contrôle, il convient de se demander maintenant si un modèle implicite du fonctionnement social harmonieux (ou bien huilé) n'a pas pris la relève de la volonté divine ou des lois de la nature? Le management se dévoile alors comme l'idéologie réformatrice par excellence (3). Comme son étymologie le signifie la réforme est le rétablissement dans sa pureté primitive d'une règle corrompue par l'usage. On retrouve ici le sens péjoratif prédominant dans notre culture du mot altération et le culte tenace de la fidélité qui préside à cet usage. Même avec l'hypothèse réconfortante de "systèmes ouverts", le fonctionnement des mécanismes ou des organismes sociaux est supposé homéostatique. La conscience que l'on prend, la conscientisation, n'est pas nécessairement assortie d'efficacité. Le contrôle du savoir permet-il le contrôle de l'action ? Peut-on attendre du changement de leur conjugaison ? Rien n'est moins sûr car, en fait, nous retrouvons confrontés les deux mêmes visions du monde à propos du changement. Dans l'une, le changement est attendu d'un retour aux sources et du rétablissement de la pureté des traditions, le retour à l'en-deçà doit subvenir aux pertes du sens originel, c'est pourquoi le changement se fera dans la continuité mais à rebours ; dans l'autre, le changement survient dans le temps de la rupture (4), comme tel il surprend et le sens émerge

radicalement différent de ce qui précède. Ainsi s'opposent des idéologies régressistes-réformatrices et progressistes-révolutionnaires. Elles s'entremêlent, se juxtaposent, se combattent et, souvent, s'annulent mutuellement dans la plupart des pratiques et des actions de la vie quotidienne (5). (...)

(1) Régulation semble dérivé de régulateur : qui dirige, du latin *regulare* = régler (sens de domination). Le Robert : "1. action de régler, de mettre au point un appareil... 2. le fait d'obtenir un fonctionnement correct et régulier ; processus par lequel un mécanisme ou un organisme se maintient dans un certain équilibre, conserve un régime déterminé ou modifie son fonctionnement de manière à s'adapter aux circonstances". L'étymologie de cybernétique (gouvernail - gouvernement) rejoint bien le sens de domination ou de régler un fonctionnement. Nous trouvons ici les deux versants du mécanisme et de l'organisme propres à la cybernétique. Enfin l'idée de régulation (homéothermie, homéostasie) nous renvoie à l'idée d'un éco-système. "grâce à ces mécanismes de régulation entre le monde minéral et la biosphère, et qui mettent en jeu des temps de réponse très différents allant de la minute au million d'années, l'éco-système maintient sa structure et l'ensemble des fonctions qui s'y déroulent" : J De Rosnay, *Le macroscopie*, Seuil, Paris, 1975, p. 35

(2) Contention : terme médical par lequel on désigne l'action d'une prothèse, d'une substance maintenant, pour un membre ou l'organisme, un jeu minimum entre des limites dont il ne puisse sortir.

(3) Ainsi se définit le management comme l'art de gérer le changement. Cf.; J-J. Servan Schreiber, *Le défi américain*, Denoël, Paris, 1967.

(4) Les termes d'innovation et de réforme illustrent bien ce courant. Cf. J. Ardoino avec la collaboration de J-P. Moreigne, *Management ou commandement, participation et contestation*, Mama/Fayard, Paris, 1970

(5) "Tout homme d'action, peu ou prou, est réformiste. L'idéologie, seule, saura être révolutionnaire. Entre pensée et action se produit le passage à l'acte qui, plus ou moins, emprunte à l'empirisme, et sera qualifié de réformiste", nous dit C. Glaymann in *Changer*, Stock; Paris, 1975, p. 7. Mais nous préférons le propos d'E.Morin, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Seuil, Paris, 1973,p. 231: " Nous sommes en mesure aujourd'hui de savoir comment la rétroaction de la réalité anthropo-socio-historique a pu être fatale aux meilleures intentions évolutionnaires et révolutionnaires et notre seule consolation est qu'elle a dû être fatale également aux pires entreprises réactionnaires".

Ardoino, J.

ARDOINO, J. & BERGER, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p. 120/127 :

(...) *Une distinction épistémologique*

La distinction contrôle/évaluation ne recouvre pas seulement une séparation entre des pratiques différentes. Elle délimite, en fait, deux univers différents mais complémentaires nécessaires.(...)

L'approche systémique retient également le distinguo entre contrôle et évaluation, mais en analysant le contrôle continu comme un aspect de l'évaluation formative et régulatrice, le contrôle des résultats au terme d'un parcours de formation entrant dans la catégorie de l'évaluation sommative. Toutes ces tentatives de typologie de l'évaluation prolongent donc en fait la confusion permanente qui est établie entre contrôle et évaluation .On ne peut en sortir qu'à la condition de comprendre et d'admettre que ces deux concepts renvoient à deux univers et à deux épistémologies, et que nous ne saurions faire l'économie ni de l'une ni de l'autre.

(...) En d'autres termes, on ne peut jamais que contrôler l'exécution des programmes et des plans tandis que l'interrogation sur le sens ou la pertinence de ceux-ci renvoie inmanquablement l'évaluation, au sens plein du terme, des projets-visées qui les inspirent.

Un changement de paradigme

On peut repérer trois conséquences de cette distinction épistémologique entre contrôle et évaluation. Premièrement, le contrôle, en tant que vérification, s'inscrit dans une épistémologie positive et repose sur l'hypothèse, ou plutôt sur l'idéal de l'interchangeabilité parfaite des contrôleurs. Le jugement éventuellement différent de deux contrôleurs est forcément imputable à une imperfection ou à une insuffisance des mécanismes de contrôle. Un "vrai" contrôle ne peut qu'aboutir exactement au même résultat, face aux mêmes situations. Deux contrôleurs de métro ou de chemin de fer doivent réagir exactement de la même façon devant un billet falsifié. A la limite, cette homogénéité totale des contrôleurs pourrait aboutir à généralisation de l'auto-contrôle se faisant son propre contrôleur. Et ce n'est pas un hasard si se multiplient les machines à composer les billets, les pointeuses ou les systèmes d'auto-contrôle des pièces dans les usines. Le contrôle disparaît alors comme acte extérieur spécifique pour s'intégrer totalement dans le processus de production lui-même ; A l'inverse, l'évaluation ne peut en aucun cas faire l'économie de l'évaluation. Parce qu'elle a charge de sens, elle ne peut être le fait que d'un sujet, d'un individu qu'aucun autre ne peut remplacer sans modifier l'évaluation. On peut confronter, construire, échanger la validité du sens donné à quelque chose, mais elle ne peut en aucun cas prendre un caractère universel.

Ceci nous amène à une deuxième conséquence de la distinction contrôle/évaluation: Par définition, le contrôle représente un projet fini et total. A la limite, l'idéal du contrôle est de tout contrôler (cf. le panoptique de Bentham, ou, aujourd'hui, l'emploi et l'informatique, ce qui revient au même) et que rien n'échappe à l'inspection du regard, avec toujours cette visée permanente d'établir, au final, une conformité totale entre l'objet contrôlé et le registre qui sert de modèle. A l'inverse, le projet d'évaluation est un processus infini et par conséquent toujours partiel, puisque le sens est sans cesse remis en cause par l'évolution de chaque situation. On n'en fini jamais d'évaluer. Tout d'abord, la même conduite et le même apprentissage ne possèdent pas le même sens, s'ils se déroulent à l'instant "t" ou "t+5" (pour reprendre ici une image du temps spécialisée et mécanique), de plus le même objet n'a pas le même sens suivant le réseau de signification à travers lequel on cherche à l'approcher, qu'il s'agisse de celui d'un sujet, d'un groupe, d'une situation ou d'un système social.

Dernier élément, peut-être le plus fondamental de la distinction contrôle/évaluation: contrôler consiste à mesurer les écarts et les variations entre un référé et un référant constant sinon immuable, puisqu'il sert d'étalon permanent. Au contraire, l'évaluation, en ce qu'elle pose la question du sens, consiste essentiellement à produire, à construire, à créer un référant en même temps qu'elle s'y rapporte. A la limite, on pourrait imaginer un système d'alternance cyclique où chaque référant bâti par l'évaluation, rend possible des opérations de contrôle que l'évaluation elle-même remet sans cesse en cause en créant de nouveaux référants, puisqu'elle consiste précisément à refuser de s'accrocher à un modèle pré-défini, pour construire en permanence les "*pierres de touche*" et les systèmes d'interprétation qui donnent véritablement sens au réel. Passer du contrôle à l'évaluation revient donc à changer de paradigme théorique. En termes plus philosophiques, on quitte la logique parménidienne pour embrasser celle d'Héraclite ; en termes scientifiques, on sort de la physique cartésienne où un point se repère par rapport à des coordonnées pour entrer dans une épistémologie einsteinienne et relativiste où il n'existe plus de référant préalable à l'identification du référé. On change donc de modèle de pensée et

d'univers théorique et épistémologique. Le paradigme aristotélicien, une vision du monde de type "*ensembliste identitaire*", pour employer le langage de Castoriadis, laisse place à une pensée dialectique, non pas à deux termes comme chez Platon, mais à trois termes comme chez Hegel et Marx, c'est-à-dire une pensée dialectique qui donne un statut, donc une légitimité au conflit.

Dans une opération de contrôle, le "*bruit*", le parasitage et donc l'implication apparaissent comme des dérangements, des perturbations et des phénomènes hors normes, quasi pathologiques en comparaison d'un fonctionnement idéal et idéalisé. Au contraire, ces mêmes éléments constituent la matière première légitime et pratiquement inévitable de l'évaluation. Celle-ci rend droit de cité à l'opaque, au complexe, à l'équivoque. L'évaluation, en tant que construction permanente et continuellement inachevée du référent et donc du sens, ne peut se conduire que dans un mouvement de perpétuel aller et retour, au fil des ruses et des dérobades des sujets, et des tiroirs à double fond qui s'ouvrent lentement ou brusquement. De ce point de vue, l'évaluation s'apparente à un travail de clinicien et relève plus d'une démarche expérimentielle que d'une logique expérimentale. Le contrôle, comme science de l'homogène(1), apparaît alors comme antinomique de l'évaluation, basée sur la reconnaissance des différences et donc de l'hétérogène.

Dans notre monde technocratique, c'est un acte politique fondamental que de développer des formes de pensée qui donnent réellement place à la paradoxologie, et où le principe du tiers inclu remplace celui du tiers exclu, encore aujourd'hui dominant. Malgré tout l'intérêt des analyses systémiques et/ou la mode des régulations, il faut toujours garder à l'esprit que ces dernières ne sont jamais que des variantes de la règle. Marcuse l'a d'ailleurs brillamment démontré en dévoilant ce paradoxe que dans l'univers américain, la liberté même peut devenir un principe d'asservissement.

Donner un véritable statut au conflit et à l'hétérogène aboutit à remettre en cause bon nombre de notions, et notamment celle de l'effet dit pervers. Boudon a ainsi défini les conséquences inattendues d'un dispositif en les baptisant "*effets pervers*". Pourquoi donc taxer l'inattendu de perversité ? Comme il ne s'agit manifestement pas ici d'une appréciation laudative, il semble bien que ce qu'on dénie en employant cette expression, c'est l'intelligence inattendue de l'autre, l'émergence de l'imprévue, les contre-stratégies, le non respect des événements et des comportements attendus et programmés. Ce qui se rappelle alors à notre attention récalcitrante, c'est l'autre comme partenaire d'une situation, avec ses ruses, ses stratégies et son intelligence.

Le fait d'employer à la place d'"effets inattendus", l'expression "effets pervers" révèle toute une vision politique (et droitière) du monde, à laquelle on a donné rang de scientificité. Ce dérapage des mots illustre à merveille le désarroi et l'incompréhension des technocrates qui nous gouvernent face à une réalité qu'ils n'arrivent jamais heureusement à maîtriser totalement, en dépit de leurs fantasmes de toute-puissance. Aussi, ils ne peuvent plus que se dédouaner en taxant l'autre de perversité, dès lors qu'il ne se soumet pas aux prévisions. Le technocrate qui se contente, lui d'être intelligent, et de travailler pour des êtres médiocrement raisonnables, se donne alors un alibi indiscutable : la pathologie ne relève pas de son domaine.

De fait, les opérations de contrôle ne peuvent jamais réellement intégrer l'inattendu, car elles impliquent un raisonnement et des pratiques basés sur l'homogénéité. Toute opération de contrôle suppose de transformer les faits en une réalité homogène par rapport à un référent. Ainsi, le contrôle de l'intelligence, le

travail de l'imagination ou l'absurde-sensé du rêve passent par leur transformation en performances repérables et donc comparables à une liste-type. On reste donc toujours dans l'univers du prévisible et du continu. L'évaluation, à l'inverse, revient à confronter des ordres et des niveaux de sens différents. Prenons un exemple élémentaire : que signifie le fait qu'un individu suive la règle quand il réalise une opération mathématique? Par rapport à l'opérativité mathématique, le sens de son action est évident, mais par rapport au développement de son autonomie, quel est-il ?

Il n'y a pas forcément antinomie entre ces deux questions, mais en déplaçant l'interrogation, on a changé d'ordre. Et justement, ce qu'on baptise effet pervers ou inattendu correspond à l'irruption d'une autre dimension, à la fois celle de l'ordre de l'autre et d'un autre ordre. Ainsi, par exemple, un de «effets pervers» de la scolarisation est d'accentuer la peur et la culpabilisation face à l'échec. La question n'est pas de savoir si cet effet était ou non prévisible et doit ou non être appelé pervers, mais de s'apercevoir que ce constat signifie un déplacement d'ordre. On est passé de l'univers des questions sociales et économiques collectives (développement des ressources humaines, du potentiel productif du travail humain, etc.) pour entrer dans l'ordre de l'individu et des bénéfices qu'il peut ou non tirer, à un moment donné, d'un parcours de formation. On pourrait également poser la question de la validité relative des diplômes quand ils deviennent pléthoriques. On change alors à nouveau d'ordre, puisqu'on se trouve cette fois-ci dans la logique des relations entre la formation, la qualification et le marché du travail. L'évaluation consiste justement à confronter tous ces ordres différents, fondamentalement hétérogènes. Pour prendre un exemple intéressant la mécanique céleste, c'est sauter d'une planète à une autre, chacune disposant de sa propre trajectoire, par rapport au même foyer solaire.

Cette épistémologie de l'évaluation a des conséquences, non seulement théoriques mais aussi pratiques. Le contrôle implique la construction d'un ensemble de procédures et de techniques indéfiniment répétables, homogènes et indépendantes des acteurs chargés de les mettre en oeuvre. Par contre, l'évaluation qui a pour objet de construire des référents et relève donc d'un travail d'implication, nécessite que l'évaluateur élucide sa propre position institutionnelle et sa place en fonction des intérêts et des enjeux en présence.

L'évaluation représente un travail d'imagination, sinon de l'imaginaire, puisqu'il faut inventer et construire des référents qui ne sont pas donnés a priori. L'évaluateur construit des "indicateurs", non pas de mesure d'une quelconque pratique, mais comme autant de signes et de traces que l'objet et les sujets de l'évaluation sont traversés par un ordre imprévu. Ainsi, par exemple, le contrôle de l'efficacité d'une action de travail social peut se baser sur la comparaison entre des objectifs et des résultats. Par contre, son évaluation implique de repérer des événements d'un autre ordre, comme par exemple, un désintérêt ou la visite répétitive d'un client dans un bureau d'aide sociale.

Ils témoignent que quelque chose s'est mis en place qui ne relève pas de prévisions initiales, comme des phénomènes de fixation, de résistance, de demande etc. L'appareillage du processus d'évaluation se constitue donc autour de ce double travail d'imagination que représentent la construction de référents et la production ou le repérage d'indicateurs.

J. Ardoino, «Au filigrane d'un discours : la question de l'évaluation et du contrôle» .Préface à l'ouvrage de M. Morin: *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthiers-Villard, Paris 1986.

J. Ardoino, «Rapport d'évaluation sur deux unités de sciences de l'éducation d'universités françaises», CNE (inédit)

G. Berger, «rapport d'évaluation sur la Faculté ouverte pour adultes (FOPA), de l'université catholique de Louvain La Neuve"(en cours de publication).

Pour, "l'évaluation : questionnement et pratique, stratégies et problématiques (II)"n°55 et 56.1977

ARDOINO J. & BERGER, G.

CLOZEL, C. & VIAL M. "Le complexe ou le manque à modéliser" communication au colloque quatrième rencontre MCH Modélisation de la complexité d'Aix-en-Provence des 9/10 juin 1994 :

I. De l'idée de système complexe à l'idée de complexe : les étroitesse de la notion de système, le manque comme dimension organisante du complexe

Depuis les Sciences de l'éducation, c'est-à-dire de toute intervention "centrée" sur le développement d'un processus de connaissance, individuel ou collectif, que ce processus de connaissance soit finalisé par un "savoir à acquérir" ou qu'il se finalise dans l'élaboration d'un savoir non d'abord déterminé, nous nous interrogeons sur l'idée de *système complexe*. La modélisation systémique nous semble utile - voire indispensable - pour développer une intelligence des processus de connaissance. Il ne s'agit pas de la rejeter. Mais certains aspects de la définition des systèmes nous semblent trop réducteurs pour être pertinents à notre champ de recherche. D'abord source de réflexion, le "paradigme systémique" n'est-il pas déjà un enfermement ? Si en effet on définit un système comme un ensemble choisi d'éléments en interaction, c'est donc un *tout*, qui peut être un système de systèmes, c'est-à-dire un "système complexe", autour d'une logique d'interrelations ou mieux d'articulation de systèmes. Les détracteurs de l'idée de système signalent à juste titre, nous semble-t-il, que le concept de système comme "un tout qui est plus que la somme de ses parties" peut s'appliquer à n'importe quel "tout", et qu'aucun objet, si "élémentaire" soit-il, n'échappe à cette "définition", qui n'en serait donc pas une, n'étant pas discriminante ; or nous pensons que la notion de système ne peut pas concerner *n'importe quoi*. Mais c'est dans l'idée même de *tout*, que résident les limites de cette notion : ce qui n'est pas un système, c'est ce qui ne peut être conçu comme un "tout". On peut évidemment rappeler ici ce que soulignent les systémiciens, c'est-à-dire que l'hypothèse d'un "tout" est un procédé méthodologique, et non un postulat sur quelque objet "réel" qui se présenterait effectivement comme une totalité. Convenons donc que pour le modélisateur, "le réel n'est ni simple, ni complexe. Il est autre chose : il est énorme, il est hors norme, il est inouï, il est incroyable, il présente de multiples visages selon nos interrogations." (1)

Il y a cependant des situations où ce procédé est une impasse, et participe de ce "systèmeisme abstrait [qui] réduit tous les phénomènes organisés à la notion de système" (2). Car enfin, que travaille-t-on en Sciences de l'éducation, sous le terme de "pratiques éducatives", "pratiques sociales", "processus cognitifs", "situations d'apprentissages", etc..., sinon le *processus de symbolisation* ? Or ce processus, s'il s'inscrit toujours dans des *systèmes* (langues, institutions, formations, savoirs, etc.), ne s'y inscrit jamais que partiellement, et surtout il ne "fait sens" que *parce que* cette inscription est partielle. D'une part, la sémiose apparaît comme illimitée ; on n'en saurait fixer les frontières, sans risquer d'éliminer quelque champ d'inscription : tout y est perpétuellement susceptible de proliférer, en métaphore indéfiniment filée,

délires, tautologie. Mais d'autre part (et probablement en récursivité) on ne saurait rendre compte de la sémiotique sans en appréhender les manques (3) sous quelque forme qu'ils se présentent à l'expérience : le non dit, l'interdit, le tabou, l'ineffable, l'indicible, le secret, l'énigme...

Ainsi, plusieurs des notions qui sont associées dans la définition des systèmes à cette idée centrale de "tout", (finitude - plénitude - vision globale - absence d'interrogation - engrammation de signaux codés) constituent un obstacle épistémologique lorsqu'il s'agit de penser le symbolique, entraînant une réduction des processus à leurs aspects réifiables, systémisables, le structuralisme nous en avait déjà montré les pièges. Le symbolique, c'est justement ce qui n'est pas épuisé par ses attributs.

En particulier, le renvoi symbolique relève d'une *triple incomplétude* :

- le *manque* du sujet, c'est à dire la disjonction des intentions (figure de l'autre, de l'altérité radicale), c'est l'incomplétude fondatrice de la symbolisation ;

- l'*absence* de l'objet, qui n'est pas "amalgame" clos d'impressions sensibles, mais "point de fuite" évoqué par ces impressions à "l'intérieur" du processus de symbolisation ;

- l'*interrogation* comme incomplétude du sens, qui émerge de la disjonction des interprétations.

C'est pourquoi l'intelligence des processus cognitifs (sans qu'il soit ici question de différencier une intelligence agissante, opératoire, d'une intelligence conceptuelle, théorisante) nécessite un rapport de *doute interprétant* (4) pour "Comprendre l'être, l'existence, la vie, avec l'aide aussi du système. C'est à dire, d'abord mettre sur toute chose l'accent circonflexe " (p. 151) (5)

A l'idée de *système complexe*, nous préférons donc celle de *complexe*. (...)

(1) MORIN, E. "Sur la définition de la complexité", *Science et pratiques de la complexité*. Actes du colloque de Montpellier de 1984, Paris, La documentation française, 1986, p.79/86 (p. 85)

(2) MORIN, E. "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990, p.254/268 (p. 265)

(3) SIBONY, D. "Le « complexe » de l'inconscient", *Les théories de la complexité - autour de l'oeuvre d'Henri Atlan*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1991 - p. 358 - 359 : "...si on se réfère au « complexe » au sens géométrique d'un espace en formation de dimensions croissantes, on dirait que les points de rencontre entre le champ symbolique de l'inconscient et celui du hasard organisateur, ces points de rencontre sont plutôt des correspondances ou des résonances entre des points extrémaux des deux *complexes* en question ; [...] Toujours l'inconscient apparaît comme une frontière en perpétuelle effervescence et changements de niveaux de langage, vaste frontière entre la dimension de l'altérité pure (de l'autre) et celle de ce qu'on peut appeler *la lettre*, [...] dans la dimension symbolique il y a le don et la transmission d'un retrait plutôt que l'articulation d'un trait de plus. [...] ce trou du langage donne lieu à un supplément de lien, à des nodalités supplémentaires, à l'introduction de « lettres » supplémentaires dans l'alphabet déjà-là. [...] En théorie des nœuds et des groupes, il est connu qu'une nodalité supplémentaire se traduit dans la présentation du groupe par quelques lettres et quelques identifications de plus.

(4) VIAL, M. "Les modèles dans la recherche en éducation, le cas des théorisations de l'évaluation.", *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence, tome 1 Orientations, p. 37/42

VIAL, M. "Élargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence, tome 2 Communications, p. 59/63

CLOZEL, C. "L'évaluation comme processus sémiotique", *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence, tome 1 orientations, p. 49/56

CLOZEL, C. "Pour une épistémologie des sciences humaines : l'analyse multiréférentielle, méthode herméneutique", *Actes du congrès international de l'AFIRSE Recherche scientifique et praxéologie*, 1994, Aix-en-Provence, tome 2 Communications, p. 72/76

(5)MORIN, E. *La Méthode* tome 1 - La nature de la nature, Paris

CLOZEL, C. & UJAL M.

II. 4. Les bouclages systémiques

4.3. l'évaluation comme système de régulations

Figure de l'évaluateur

L'évaluateur dans le modèle du systémisme fabrique l'image d'un Régulateur externe au processus de l'autre. Il risque sans cesse d'être pris pour un simple manipulateur-négociateur qui organise les conditions d'une transformation décidée ailleurs et se déleste ainsi de toute responsabilité. Il est une figure de la Mère nourricière, Gala, la Terre qui impose les contraintes et les contours du possible, tout en déclarant qu'il s'agit-là d'une ouverture. On n'insiste pas toujours sur l'inachevable *travail sur soi* que cette volonté de *s'externer* nécessite.

BONNIOL, J-J. "L'impasse ou la passe", conférence d'ouverture de l'Université d'été d'Evaluation de Marseilleveyre, Marseille, 1986, *En question*, Cahier n°1 : « la passe ou l'impasse, le formateur est un passeur », Aix-en-Provence, 1996

(...) Il semble que le développement de la formation, comme celui des recherches et des pratiques d'évaluation risquent, si on n'y prend garde, de déboucher sur des *impasses*, dans la mesure où nous sommes confrontés davantage à notre impuissance à *dépasser certaines limites*, que nous ne sommes amenés, dans nos réflexions, dans notre travail, à *trouver les passages* et à permettre à ceux qui sont en formation avec nous, de *passer*.

Ces mythes qui nous portent

Il est comme une foi, quasi scientifique, qui nous habite, ou une science quasi croyante, qui nous anime lorsque nous nous donnons mission de former. Ainsi, la passe nous renvoie aux mythes platoniciens : le Mythe de la Caverne (1), le Mythe d'ER(2) ; ER de Pamphylie : mythes où Platon évoque les différents passeurs, les différentes fontaines, les différentes sources : celle de la mémoire et de l'oubli, celle où les destins se transforment. Passer du monde sensible au monde intelligible, c'est le véritable passage. *Le sensible, c'est l'impasse, l'intelligible, ce serait la passe.*

Alors on pense à Charon le passeur ; mais il y en a d'autres et, dans les pratiques sociales, on connaît déjà la sage-femme, les médecins, les ministres des différents cultes ... Le passeur, c'est aussi le thérapeute ; la passe, c'est aussi ce que fait la pute. Car entre le prêtre, le pédagogue et la pute, on posera que la mission est la même : permettre la passe, permettre de trouver le passage.

Organiser la formation

La première impasse, dans la formation, est peut-être celle qui, dans l'éducation, conduit à une déperdition d'énergie maximale, alors qu'on essaie d'organiser les conditions de l'espace et du temps, du programme et des progressions pédagogiques qui soient les plus favorables à l'apprentissage. Cette organisation a montré suffisamment qu'elle conduit les meilleurs des formés au succès et, trop

souvent, ceux qui n'étaient pas les meilleurs, les autres, à l'insuffisance, à l'échec, à la faute (3) .

Pour sortir de cette impasse, la première tentative a été celle de la mise en place des conditions d'apprentissage, du côté des modèles globaux de la psychologie, ces fondements de la pédagogie. La seconde solution, qui marque, à l'évidence, un net progrès sur la première, a consisté à vouloir étayer le formateur par des "modèles de l'affranchissement" : passer du modèle charismatique de l'enseignant magistral à un modèle de l'enseignant catalyseur permettant (soit "par ajustage"(4), soit par souci d'"affranchir" l'enfant et l'esclave) de trouver une meilleure probabilité de réussite.

Le catalyseur

On peut aujourd'hui remarquer que l'attitude du passeur qui se donne comme mission de libérer l'esclave, n'est probablement pas celle qui permet de rentabiliser au mieux notre temps ni notre énergie dans l'entreprise de formation. Car si on peut se faire croire qu'un bon enseignement tient au fait qu'il y a un bon enseignant, on sait qu'une bonne formation ne tient pas nécessairement au fait qu'il y ait un "bon" formateur, surtout si on entend par là ce rôle du formateur "catalyseur" que le modèle d'affranchissement décrit. Le catalyseur se trouve préservé par la réaction chimique qu'il déclenche, qu'il impulse mais dans laquelle il n'entre pas ; il est tel qu'en lui-même, en qualité identique à l'entrée et à la sortie de la réaction chimique. Actuellement la question est qu'il n'est pas certain que l'organisation du buffet campagnard ne soit que le résultat des plats, de l'organisation, de la mise en espace ; c'est-à-dire que la formation puisse tenir à des procédures, des progressions, des contenus ou des opérations à effectuer convenablement. (...)

Le trait d'union

Aujourd'hui, *les concepts fondamentaux sont*, comme l'a montré Paulo Freire, *ceux de conscientisation et d'appropriation par le formé*. C'est une troisième tentative pour sortir de l'impasse par l'Evaluation... C'est, pour revenir aux mythes grecs, la voie tracée par ces démons qui sont mi-hommes mi-dieux ; la voie tracée par Prométhée qui fait le passage et le trait d'union entre les dieux et les hommes, et non pas entre les esclaves et les affranchis.

Il y a sans doute là une autre perspective qui peut nous conduire vers des objectifs plus ambitieux que ceux sur lesquels les formateurs travaillent habituellement : objectifs de modification, bien sûr, des pratiques, des représentations, des attitudes devant les problèmes; mais peut-être, autant *centrés sur les processus vivants* qui sont à l'oeuvre dans une entreprise d'apprentissage, que sur les procédures conviées qui font l'objet de ces apprentissages.

Les greffes

Il est donc nécessaire de réfléchir sur les liens qui peuvent permettre *des greffes*. Tenter des greffes qui étaient incertaines jusqu'alors, entre des apprentissages de procédures, de méthodes, de démarches, et des appropriations de processus. Ne plus se contenter des apprentissages de manières de faire, mais tendre vers des appropriations de manières de prendre les choses, de les aborder, de les prendre en compte ; de s'y mettre tout entier sans se donner du mal (au contraire, en se faisant du bien). Pour cela, oser transformer plus profondément : aller au-delà des recettes, des techniques, des méthodes, des démarches, lesquelles si elles sont tout à fait utiles, ne sont tout à fait appropriées que si elles donnent des fruits, que s'il y a une part prise par le tronc sur lequel elles ont été greffées.

Les dispositifs

Il y a du morphisme entre les dispositifs d'évaluation que l'on gère et que l'on régule et les dispositifs pédagogiques, les dispositifs d'apprentissage, de formation. La distinction majeure entre le professeur et le formateur, cette référence, et peut être ce saut, nous les retrouvons entre l'évaluateur-examineur et l'évaluateur-régulateur ; nous la retrouvons en passant d'une évaluation sommative, dans une logique de bilan (5), d'une évaluation descriptive, à une évaluation qui se donne comme objectif "Not to prove, but to improve"(6). (...)

(2) République, VII

(3) République, X

(4) cf. Ferry, G. *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970 et Ferry, G. *Le trajet de formation*, Paris, Dunod, 1983

(5) BONNIOL, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988, p. 1/6

(6) Selon le mot de Stufflebeam cf. Bonniol, J-J. "Recherche et formation : pour une problématique de l'Evaluation Formative", dans De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*", Bruxelles, De Boeck, 1986, p.119/133

BONNIOL, J-J.

BONNIOL, J-J., "Evaluation-régulation externe",, *Définir la fonction consultant dans la fonction publique, Actes de l'université d'été de sophia Antipolis, CRDP Nice, 1988, p. 130/138* :

Dans la hiérarchie, nous trouvons le corps des contrôleurs, le corps des inspecteurs, et vous trouvez cela partout, d'abord dans la Fonction Publique, avec reprise en bas, dans l'entreprise privée: la fonction d'évaluation assurée par la hiérarchie n'est pas remplaçable ; ni le fonctionnel régulateur interne, ni a fortiori, celui qui est "d'ailleurs ne peuvent prétendre que l'évaluation se situe au même plan pour eux ; de ce fait jamais les évaluations ne peuvent être contradictoires Pourquoi?

-parce que les objectifs de l'inspecteur ou du contrôleur et ceux du consultant ne sont pas les mêmes.

-parce que les objets ne sont pas les mêmes,

-parce que les critères ne sont pas les mêmes!

Alors- va-t-on dire! -s'ils ne sont pas les mêmes, -lesquels sont les meilleurs ?

La question n'a pas lieu d'être : les fonctions sont différentes et doivent être remplies ; elles sont relativement hétéronomes, même si des greffes sont possibles, de l'une sur l'autre, plus d'ailleurs que l'autre sur l'une, et je soutiendrai volontiers- je l'ai fait d'ailleurs- que s'il est toujours possible à l'évaluateur-contrôleur (celui qui garantit les bilans), de "s'appuyer sur et de prendre en compte les régulations, quand il a parlé, au contraire plus rien n'est facile à dire, et le régulateur peut difficilement greffer une logique de la régularisation sur une logique de bilan; l'inverse n'étant donc pas vrai, des bilans peuvent se greffer sur des régulations. Donc il y a là, fondamentalement, une différence de fonction, une différence de mission : le propre de celui qui garantit à l'institution - ici la Fonction Publique - de bons bilans et de bons contrôles, c'est de mettre en place des dispositifs centrés, fondamentalement et essentiellement sur les rapports qu'il y a entre les résultats - que l'on peut comparer à des objectifs ou à d'autres résultats par l'intermédiaire d'autres objectifs, d'autres résultats antérieurement, obtenus précédemment et les procédures mises en oeuvre pour atteindre les résultats. Je ne voudrais pas que l'on confine le rôle de celui qui garantit

les contrôles et les bilans dans un rôle d'évaluation des écarts entre les résultats et l'objectif: c'est là, certes, un rôle de mètreur, de vérificateur, de mesureur, qui a évidemment son utilité, mais qui est seulement de l'ordre du constat. Je crois qu'il a un autre rôle: c'est celui de mettre en rapport les résultats en question avec d'autres critères, ceux qui concernent les procédures, les méthodes, les techniques qui ont été utilisées pour que ces résultats soient atteints. Telle est la fonction d'un corps d'inspecteurs, d'un corps de contrôleurs, et cela peut permettre de suggérer au décideur - (qui peut être soit lui-même, soit un autre, dans la Fonction Publique) - de prendre des mesures qui favorisent le réajustement des dites procédures, et des dites méthodes, et des dites techniques, et des dites démarches.

Donc, en fait, centration de l'objectif et centration sur l'objet "interaction résultats procédures". Ce qui implique à l'évidence, que l'évaluateur qui garantit les contrôles et les bilans, non seulement dispose des dites mesures - ce qui est relativement secondaire à mes yeux et qui est de l'ordre de la technique, et il peut en avoir certaines et il peut en avoir d'autres - mais dispose essentiellement de 3 grilles de critères, irréductibles l'une à l'autre, ou les unes à l'autre, ou les unes aux autres:

- une grille de critères sur les résultats,
- une grille de critères sur les procédures,
- une grille de critères surtout sur leurs interactions.

Alors le régulateur ? (...) les fonctions de la régulation on connaît...Alors, la fonction de la régulation, c'est :

- pas du tout de donner une juste mesure,
- pas du tout de dire la vrai,
- ni de décrire,
- ni d'essayer de discerner ce rapport entre les moyens,
les méthodes, les techniques et puis les résultats, la

centralisation est autre, l'objectif est autre.

Je parlerai d'abord un peu, de la centration. Ce qui intéresse le régulateur, qu'il soit interne ou externe, qu'il soit celui que nous appelons le Consultant ou celui que vous avez appelé le fonctionnel ce qui nous intéresse là, comme objet, c'est la même chose : à partir des résultats (et je souhaiterais que vous entendiez partir au sens premier du terme: en partant d'un bon pas, car ce n'est pas ce qui intéresse le régulateur).

Ce régulateur s'intéresse aux rapports entre les procédures, les méthodes, les démarches, les techniques utilisées, et les processus sous-jacents. Le processus est radicalement étranger à la procédure, par chance, ensuite ils se marient et entrent dans des rapports dialectiques, ils se mettent en tension, mais ils ne sont pas de même nature, le processus, c'est le vivant, c'est ce qui fait fonctionner le système, c'est le sang et ce sont les nerfs; les procédures, c'est à la fois ce qui va se servir du processus comme d'un carburant nécessaire, en termes d'énergie, d'élan, de puissance, de vitalité nécessaire pour faire tourner les rouages et les procédures; c'est aussi ce qui peut étouffer le processus, car la procédure, c'est la législation, c'est la remise à l'ordre de l'unité, c'est le gommage de ce qui est étrange, étranger...Vous comprenez pourquoi le Consultant devra partir, même si c'est pour revenir...mais une autre fois; et ce sera une autre histoire, comme dirait Kipling- même si elle est dans la continuité de la précédente.

Si c'est cet objet là - *les rapports en tension*, les rapports conflictuels, pas nécessairement dramatiques, mais nécessairement *complémentaires*, entre les méthodes et le sens, entre les *procédures et les processus*, si c'est ce qui intéresse le

régulateur, c'est parce que son souci n'est pas d'en prendre la mesure.

Peut-être, dans la caisse à outils du régulateur interne ou externe, ce qui devrait manquer le plus, pour parodier Jean de la Salle- écrivain aux frères des écoles chrétiennes, il y a à peu près 500 ans "tout ce que ne devrait pas avoir le maître et qu'il a malheureusement" et je vous rappelle qu'il mettait en premier le *faire* le maître ne devait pas faire mais *faire faire* et le *dire* en second le maître ne devait pas dire mais faire dire- alors là , ce qui ne devait pas être dans la panoplie du régulateur c'est la règle, celle qui *mesure*, ne confondez pas avec les règles dont on dit tout à l'heure toute l'importance, y compris pour le processus de fécondation.

Alors, ce qui intéresse le régulateur, pour dire vite on dira que c'est la *qualité* puisque ce n'est pas la quantité- et la garantie qu'il offre, c'est qu'il n'essaiera pas de rabattre, et d'en rabattre la qualité- sur le plan quantitatif pour la mesurer.

Ce qui dans la qualité intéresse le régulateur c'est, pour reprendre le mot de Stufflebeam: non pas de la mesurer, le régulateur a bien mieux à faire que de mesurer la qualité mais de la promouvoir...Et je sais bien que c'est le rêve de tous ceux d'entre nous qui ont une fonction d'évaluation bilan, c'est celui en même temps de promouvoir la qualité.

"Ah! si je pouvais être tout! non seulement être riche -d'ailleurs riche ne servirait à rien, si ce n'est parce qu'en même temps je pourrais être tout! - alors je voudrais être à la fois, celui qui fait les bons bilans et celui qui fait les bonnes régulations internes ? oh! et pourquoi pas Externes tant qu'à faire ?" Etre tout et partout à la fois !

Soyons sérieux.

Et soyons clair : je crois que vous le pourriez- mais surtout pas en même temps ni au même endroit, surtout pas sans avoir pris une douche entre les deux opérations, donc surtout pas sans vous être ressourcé par des fumigations, de l'eau lustrale...que sais-je encore!

Non pas que l'un de ces types d'évaluation salisse plus que l'autre, mais ce n'est pas la même fonction ; mais nous pouvons en avoir plusieurs - et nous en connaissons trop de ces collègues, qui ne sont pas ici - donc on peut en parler, les absents ont toujours tort! - qui ont toujours une casquette qui est celle que l'on n'attend pas, et toujours une fesse sur l'autre chaise, qui s'impliquent quand on parle de se mettre à distance, mais surtout (et ça devient grave) qui se mettent à distance, qui montent sur l'Aventin voir défiler les légions de César quand il est question de se battre; alors le risque est grand, le risque est évident, c'est que la confusion s'installe, que l'intégration se fasse mal entre ces différentes fonctions de l'évaluation et peut-être entre ces différents "métiers" relatifs à l'évaluation, alors que la tendance est aujourd'hui de ne plus appeler évaluation, ce qui est de l'ordre de la mesure, et j'indiquais tout à l'heure qu'il existe une université réputée, celle de Laval, université canadienne dont un département fournit tout le continent américain en outils de mesure, de mesure de la qualité - après tout pourquoi pas? - mais il y a un autre département dans cette université qui s'intéresse à l'évaluation. on sépare bien évaluation et mesure, et il existe actuellement une association internationale A.D.M.E (Association pour le Développement de la Mesure et de l'Evaluation) et une filiale européenne de cette association. Cette distinction me semble tout à fait intéressante encore une fois, non pas pour diviser des formes d'évaluation qui peuvent et doivent fonctionner dans le même temps, enfin simultanément, mais pour distinguer et peut-être dissocier d'abord ce qui devrait être, et pourrait être, mieux coordonné ensuite. Je ne crois pas que le Consultant en tant que tel puisse jamais s'ériger en évaluateur-auteur de bilans, ou alors il fait autre chose :

La fonction de Consultation, c'est :

- de dire 'ce que je pense"
- de dire "ce que je crois, puisqu'on me le demande".

sans prétendre dire le vrai,
sans prétendre dire la somme.

Celui qui nous intéresse le plus ici, c'est le Consultant, le régulateur Externe c'est celui qui a son idée, son référentiel, qui admet parfaitement qu'il y ait décalage entre son référentiel et celui des décideurs ; (d'ailleurs c'est pour cela qu'il a été demandé), décalage, y compris par rapport aux référentiels de ceux qui auront à mener l'affaire à l'intérieur, et peut-être par rapport à d'autres encore qui sont à l'extérieur quels qu'ils soient; c'est peut-être mon cousin, dans le même cabinet, qui va mener cette affaire-là et cette évaluation externe dans le sens du bilan externe. Tout est possible: interne, externe, bilan, régulation, mais ce n'est pas la même fonction. Ça m'intéresse bien qu'il y ait à partir de ces pistes que j'essaie de défricher , qu'il y ait des définitions sur ce que vous admettez comme étant de votre rôle, et ce que vous réfutez comme n'étant pas de votre rôle, d'une part dans les fonctions de fonctionnel d'autre part avec un statut extérieur, d'extériorité, c'est-à-dire en ne pouvant être "terrifiée" par les mêmes lois (au sens étymologique du terme le territoire est le lieu de la terreur, mon territoire est le lieu où il m'est loisible de terrifier).

En conclusion, ce Régulateur Externe qui posera des questions et je renvoie à l'ouvrage de Solange Marro (1) qui est à ma connaissance le premier, la première image de quelque chose de pas trop stupide sur la Régulation Externe -c'était la première fois qu'il en était parlé concrètement, d'une façon opérationnelle et avec au fond de la théorie et avec de la méthodologie, même si la technique laissait à désirer, ce qui n'est pas grave...on peut toujours parfaire ses techniques! et Jacky Singéry disait tout à l'heure, que plus que d'acquérir la technique de l'entretien, ce qui importait, c'est de savoir dans quelles méthodes, dans quel processus vivant, cette méthode, cette technique prenait place! Alors, ne vous étonnez pas , si étant de formation, chercheur, et même s'il faut le confesser, expérimentaliste pur et dur de laboratoire (chacun doit pouvoir exhiber ses plaies !) donc ayant beaucoup utilisé des méthodes, ayant beaucoup considéré qu'une étude, qu'une recherche, était bonne si j'utilisais un bon plan d'analyse de variance pour tester ce qui se passait dans un bon plan expérimental aux traitements bien différenciés avec des critères de validité interne, la technique, je connais, et l'attirail technique du traitement des résultats en particulier, certes il faut pouvoir en disposer, j'en suis complètement d'accord! les outils de la recherche doivent être utilisés et bien maîtrisés, pas seulement les outils de traitement des données d'ailleurs, mais aussi, bien entendu ceux du recueil désordonné, et ceux des conditions à installer pour que ces données recueillies sur le terrain, présentent des garanties aussi, de validité interne.

Mais de grâce ! Le Consultant c'est celui qui privilégiera toujours pour évaluer sa recherche les critères de validité externe, car la recherche est là, en fait pour autre chose: c'est un outil d'assistance et d'aide à une autre entreprise, elle est au service des objectifs du praticien qui pratique, qui exerce sa fonction sociale et les praticiens ne sont pas en revanche au service des objectifs de la recherche. Ces positions doivent être claires, comme doivent être clairs les rapports entre la Régulation et le Bilan; les confusions trop volontiers entretenues, alors qu'il est si facile de les dissiper, ces confusions coûtent très cher à la Fonction Publique et je souhaiterais que cela ne coûte pas trop cher donc qu'il y ait le moins de confusion possible.(...)

Marro, S. "Régulation externe d'un plan de formation dans une entreprise", Mémoire de DESS, Aix-en-Provence, 1985

BONNIOL, J-J.

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

(...) *Articuler la négociation avec les contraintes institutionnelles :*

Pour pouvoir jouer le rôle de négociateur, il semble que les enseignants doivent avoir conscience des limites qu'impose leur position de formateur dans une institution particulière

La première limite est que le poste d'enseignant (la position dans l'Institution) rend impossible la position de médiateur puisque l'enseignant n'est jamais réellement externe et neutre : il est un des partenaires en conflit. Bien que cette idée « d'enseignant-médiateur » soit en vogue aujourd'hui, on peut se demander si ce n'est pas un abus de langage. En effet, serait-il un « intermédiaire », installateur des conditions de communication ? Si tel était le cas, il ne ferait que le relais entre l'élève et le savoir, l'élève étant en conflit avec le savoir, ou à propos d'un savoir, en conflit avec lui-même (le seul conflit cognitif), l'enseignant externe au conflit ne pourrait ni être pris à partie, ni en être affecté, ce qui peut être effectivement le cas d'un animateur seul avec un « élève », mais dans une classe ? L'enseignant n'est pas, comme le médiateur, « hors du champ émotionnel créé par le conflit » (4). On peut alors se demander si cet enseignant dit médiateur n'est pas un simple rhabillage de l'enseignant comme canal de transmission des savoirs, réduit à un rôle de maillon connecteur entre l'élève et le savoir et simple transparent, exécutant du texte didactique écrit sans lui. Car si on pense à la notion de *médiation sémiotique* (5), c'est à dire à l'utilisation par le sujet de différents systèmes de signes pour construire ses représentations de ce qu'il lui faut faire, ce n'est pas l'enseignant qui est le médiateur mais ce sont les codes utilisés pour donner du sens aux actions qui sont les médiateurs du sujet en conflit avec la situation dans laquelle et pour laquelle il utilise ces signes.

Ou bien il faut, dans la formule « enseignant-médiateur », entendre celui qui va introduire, faire connaître ces systèmes sémiotiques de telles façons que l'autre (l'élève par exemple) s'en serve pour, en passant de l'un à l'autre de ces systèmes, construire ses stratégies de résolutions du problème proposé, exercer ses fonctions mentales en passant d'un registre symbolique à l'autre et abstraire, formaliser, attribuer du sens au savoir manipulé. Mais alors, cela semblerait vouloir dire que l'enseignant par exemple n'est responsable que de l'introduction de ces systèmes de signes avec lesquels l'élève se construira et qu'il suffirait d'améliorer le choix du matériel didactique pour que l'apprentissage fonctionne. N'est-ce pas confondre les conditions de l'apprentissage avec l'ensemble des situations de communication dans la formation ? Ce serait oublier que le travail du formateur ne s'arrête pas à l'installation des conditions de la formation de l'autre ; la formation est aussi un vécu.

Concevoir le poste de formateur implique bien plutôt la nécessité de prendre en considération l'ensemble des rôles sociaux actualisables dans l'espace et le temps de formation, et qui permettent d'apprendre. Dans une formation en groupe, il est des conflits sociaux, des conflits de communication et ce sont ces conflits d'intérêts, voire de projets, qui ont à voir avec les pratiques de négociation.. Occuper le poste de formateur, c'est être pris dans ce jeu conflictuel qu'on ne peut pas ne pas « gérer ». L'enseignant, par exemple, est objet de conflits ou il est une des instances

du conflit ; pour lui, être médiateur implique l'idée d'une posture, d'un simulacre stratégique. L'enseignant dispose, comme tout formateur, parmi d'autres rôles, de ce rôle de médiateur, dans un jeu dont le thème est la manipulation des conditions de communication dans la formation, où il peut *simuler* la neutralité. Jouer le médiateur, c'est se poser comme un intermédiaire *neutre* pour obtenir un compromis.

La seconde limite est que l'enseignant, le formateur qui prend la pose du négociateur est toujours de ce fait institutionnalisé.

Il parle en tant que « représentant officiel » et non en tant qu'individu, il développe ce qu'on peut appeler une « parole professionnelle » (l'inscription singulière dans une institution). Le compromis ne dépend pas de son pouvoir, il s'inscrit dans un cadre qui le rend possible. Il semble qu'il faille que cette nuance soit claire pour les élèves, par exemple. Un enseignant qui négocie la date d'un contrôle (la maintenir à la date qui était fixée ou la reculer) ne peut pas conduire la négociation de façon telle que les élèves puissent penser qu'ils le manoeuvrent, qu'ils le manipulent. C'est là que le rappel des principes de la situation institutionnelle, scolaire, est indispensable : l'enseignant devra faire savoir que ce n'est pas contre lui en tant qu'enseignant que les élèves argumentent pour décrocher un compromis mais que s'il argumente, lui, et n'accepte pas tout de suite, c'est parce qu'il est le garant du programme et donc du temps, qu'il est investi de la mission de faire réussir les élèves et que c'est, justement, au nom de cette mission qu'il peut négocier. Mais il ne s'agit que d'un rôle, d'un « jeu », à cause du poste même de formateur qui l'oblige à être à la fois une des parties en conflit et à simuler le rôle de l'élément extérieur qui doit favoriser la cessation de ce conflit.

Avoir des objectifs sur la négociation :

Dans la mesure où l'enseignant est l'organisateur de la situation de négociation, c'est bien qu'il en attend des effets, et qu'il veut par là influencer sur les comportements et les attitudes des élèves. Jouer le négociateur est de l'ordre stratégique et implique que l'enseignant soit conscient des objectifs qu'il poursuit. L'enseignant peut toujours, en principe, si la négociation n'aboutit pas, *se mettre* dans le rôle de l'arbitre, il est, de par sa mission institutionnelle, autorisé à changer de rôle sans que l'élève puisse avoir d'autre réponse que la rébellion ou le sabotage de la formation.

On est là dans une situation particulière que les conflits internationaux ne comportent pas et que la formation d'adultes ne comporte que si le formateur est celui qui délivre en même temps une certification utile pour les stagiaires : le passage autorisé au rôle d'arbitre, sans l'avis du formé, est rendu possible par la concentration sur la personne du formateur du pouvoir sommatif de certification.

Il est donc nécessaire, dans la négociation, que le formateur se serve des objectifs généraux que l'institution lui assigne pour que le fait même de négocier ne soit pas vécu comme une démission, une perte de pouvoir, ce qui saborderait les objectifs que le formateur a sur la négociation : objectifs de responsabilisation, de prise d'autonomie, de participation des « formés » au déroulement du dispositif. Inversement, ce n'est pas parce qu'il est « gentil et sympa » qu'il négocie, c'est parce que la situation le nécessite, dans l'intérêt des deux parties en présence.

Articuler la négociation avec la régulation :

Dans les situations de conflits, le formateur peut décider de jouer le rôle du régulateur, non pas en se croyant hors de la situation, neutralisé, mais en affichant la volonté d'être régulateur de l'autre, c'est-à-dire pour aider l'autre à se réguler : « Si je vous dis : « Est-ce que vous avez vraiment fait attention ? » et que j'attends une réponse : d'abord vous allez me la donner, vous allez me dire « Oui ». Ensuite vous allez me le prouver, argumenter, vous défendre et vous allez amplifier et à partir du moment où vous m'aurez donné la réponse, cette question qui était pour vous, vous me la renvoyez à travers cette réponse dérisoire ; je ne me leurre pas, je sais parfaitement qu'en me répondant de la sorte, vous obéissez à un rite dans lequel la parole est dévoyée : vous n'allez pas vous amuser à me dire la vérité, pourquoi iriez-vous me livrer cela ? En revanche, au moment où vous prenez votre respiration pour répondre, pour mettre en place toutes les défenses que nécessite cette agression, je vous arrête et vous dis : « Cette réponse, gardez-la avec la question, je n'en ai rien à faire, ce n'est pas mon problème. La réponse, elle est à vous, si vous jugez la question utile » (6)

C'est ce rôle qu'on peut appeler du « Régulateur externé », (non pas par synonymie avec « être externe » mais par analogie de construction à « être interné » dont « être externé » serait l'antonyme), ce rôle que prend celui qui, de lui-même, se veut agent, promoteur de la régulation de l'autre. La négociation devient alors un des principes organisateurs du dispositif d'évaluation formative.

Une négociation bien spécifique donc :

En formation, la négociation n'est pas un espace clos bouclé sur lui-même : elle est un moment de la formation ; ce qu'on en attend, c'est bien que tous les partenaires comprennent que ce qu'ils concèdent est indispensable à la poursuite du projet comportant l'objectif à propos duquel il y a conflit : la négociation est connectée avec les objectifs de la formation, avec le projet dans lequel les partenaires sont engagés. En fait, on ne négocie pas seulement pour que cesse le conflit mais pour que se régulent le programme du projet et le contrat sur ce programme qui ont provoqué le conflit. La négociation pédagogique est particulière parce qu'elle s'enracine dans le projet commun des acteurs.

Ce qui varie dans les trois rôles possibles du formateur-conciliateur, c'est la façon de les tenir : le négociateur fait argumenter sur les intérêts des deux parties mais il est le représentant de l'institution, l'arbitre tranche en se référant à des lois qui contraignent les deux parties, le Régulateur externé se désimplique de la situation comme s'il n'avait aucun pouvoir pour résoudre le conflit et renvoie à l'autre la question à résoudre

Parce qu'il est inclus dans la situation et le garant de la commande institutionnelle, ou même le détenteur du pouvoir de certification, le formateur ne peut prendre les deux postures du Conciliateur et du Régulateur que dans un rapport analogique (comme si) au réel. Mais ce réel existe-t-il en dehors des rôles et des attentes sur les rôles sociaux ? En ce sens il s'agit bien en formation d'user d'un jeu social et formel, un jeu sérieux, dont on attend des effets.

C'est bien pourquoi on peut poser l'hypothèse que la négociation est une procédure de l'évaluation-régulation, un élément stratégique du dispositif vécu, praxiste, qui permet de passer du compromis au projet..

(4) Van der Hove, D. « Conflit, médiation et observation, analyse théorique », *Revue de psychologie des sciences de l'éducation*, 7, 1972, p. 279/308

(5) Vigotsky, L-S. *Pensée et langage*, Messidor, Paris, 1985

(6) Bonniol, J-J. « Les racines du consultant », *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, CRDP de Nice, 1988, p. 119/146

DIAL, M.

GENTHON, M. "L'évaluation fonction du projet d'apprentissage", Colloque AFIRSE, Les évaluations, Carcassonne 1991, PUM, 1992 p. 24/27

(...) *Evaluation, projet, apprentissage*

Toute situation de formation ou d'apprentissage pourrait donner lieu à une logique d'évaluation qui tienne compte des trois éléments majeurs qui nous venons de développer :

- l'interaction entre projet pédagogique et projet de l'apprenant, et la nécessité de leur mise en rapport,
- la possibilité d'évolution d'un projet, concomitante à l'apparition de nouvelles capacités.
- le développement nécessaire de capacités de transfert d'apprentissage.(...)

2- logique d'évaluation et évolution des projets

Mais cette utilisation, par les sujets en apprentissage, des critères mis à leur utilisation, par les sujets en apprentissage, servira également le développement, la construction, l'affinement, voire la mise en oeuvre de leurs propres projets. Toute situation de formation devient ainsi occasion d'accroissement pour le sujet apprenant, de son univers des possibles, de son autonomie (7) et de ses possibilités de créativité voire de création.

Les différents types de critères évoqués correspondent alors à la mise en oeuvre par les acteurs considérés ici (le formateur et les sujets en apprentissage) des différentes fonctions de l'évaluation et de leur articulation :

- les produits sont objets privilégiés de bilan, de contrôle formel par le formateur, éventuellement par le sujet en formation.
- les procédures peuvent être (entre autres, selon leur degré d'observabilité) objets de contrôle ou de régulation par le régulateur externe (le formateur pour le sujet en formation, ou le sujet en formation pour le formateur) et d'autorégulation par le sujet concerné (le formateur pour les procédures qui le concernent, et le sujet en formation, lorsqu'il se sera approprié les critères, pour ses propres stratégies d'apprentissage et de résolution des tâches),
- les processus, quant à eux, ne peuvent être qu'objets d'autorégulation (cf. Bonniol, 1988).

Bien sûr, il est postulé d'emblée que les places ne sont pas les mêmes : postulat de base où

- le formateur doit avoir un projet et garantir la pertinence de ce projet, et des critères qui en découlent avec sa fonction institutionnelle et avec le projet institutionnel plus global dans lequel il s'inscrit,
- le formateur est garant des changements visés, le sujet en formation doit s'approprier ces objectifs pour pouvoir les atteindre,
- les fonctions de l'un et l'autre ne sont pas les mêmes : le sujet en formation est là pour apprendre, le formateur pour lui fournir les conditions favorables à cet apprentissage,
- les projets de l'un et l'autre sont différents, plus ou moins, mais différents

cependant : le projet du formateur est plus englobant (puisque'il doit pouvoir fédérer un ensemble de projets distincts, ceux des sujets en formation), et doit être le plus puissant et le plus ambitieux possible pour permettre l'évolution des projets,

- le sujet en formation a à gérer les deux niveaux de projet (le projet pédagogique et le sien), le formateur a à lui proposer des situations facilitant cette gestion.

Cependant, au delà de ces différences, leurs projets respectifs peuvent être objets des deux logiques de régulation renvoyant aux deux boucles de rétroaction définies par Morin (1977) : la rétroaction négative renforçant la cohérence des mises en oeuvre et leur adéquation au projet initial (il ne s'agit pas systématiquement de tout remettre en cause), et la rétroaction positive permettant l'ouverture et le changement, y compris du projet initial.

Ainsi, les évaluations du formateur vont mettre en cause au moins partiellement les stratégies mises en oeuvre par le sujet apprenant, vont l'interroger sur ses procédures et vont l'inciter à une autorégulation de ses processus en l'aidant des critères proposés par le projet pédagogique ; le développement, à cette occasion, de nouvelles capacités va favoriser l'extension de son projet initial.

Mais, de la même façon, à travers les informations émanant des productions, les régulations plus ou moins réussies des sujets apprenants, et les évaluations que mènent ces derniers sur la pertinence de certains critères proposés avec leur propre fonctionnement, le formateur peut être amené à remettre en cause les modèles sur lesquels il s'appuyait pour définir ces critères : si, par exemple, ses modèles de la compréhension, de l'attention, de la motivation, processus impliqués par son projet pédagogique, ont conduit à la définition de critères inopérants pour la régulation de leurs processus par certains sujets en formation, le formateur devra faire évoluer ces modèles ou en changer (cf. Bonniol, 1989).(...)

(7) Non pas de son indépendance, mais de son fonctionnement par autogestion de ses liens de dépendance. Cf. également à ce sujet, le texte de Barel et Mitanchey sur "Paradoxe et pédagogie", 1990.

Bonniol J.J., (1988), Entre les 2 logiques de l'évaluation : rupture ou continuité ?, *Bull de l'ADMEE*, N°88-3, Décembre

Bonniol J.J., (1989), Sur les régulations du fonctionnement cognitif de l'élève : contribution à une théorie de l'évaluation formative, *Congrès du Conseil de l'Europe*, Liège, septembre

GENTHON, M.

VIAL, M. *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence, en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991 :

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

Le travail sur soi

Ceci repose le problème du statut du référent. HADJI (1989) l'assimile à un modèle : "le référent ne constitue pas un modèle idéal, mais un modèle d'intelligibilité" (p.143). Si on désigne par là l'irréductible dimension opératoire du référent évaluatif, qui ne peut effectivement être idéal et qui doit se réactualiser (plutôt que se construire) dans chaque intervention, dans chaque formation par

exemple, soit. Mais le référent n'est pas en soi un modèle d'intelligibilité, en ce qu'il permettrait à l'évaluateur de proférer ou de traduire du sens.

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

L'action féconde le référent : ses éléments se combinent différemment à chaque fois sous l'impulsion de l'Imaginaire, dans des produits différents, en termes de grilles de contrôle des savoirs ou de réseaux de questionnements à renvoyer aux partenaires de l'action. Le formateur, par exemple, n'arrive pas dans la formation seulement avec des modèles de référence durs et pleins, organisés (sinon il devient instructeur). Il ne suffit pas d'avoir un ou des modèles cognitiviste, piagétien ou béhavioriste de l'apprentissage pour être formateur. Le formateur réorganise pendant la formation les éléments de son référent qu'il propose sous forme de référents didactiques et de référentiels de formation. C'est bien pourquoi les recherches des sciences nobles, mères des Sciences de l'éducation, ne fournissent pas de cadres d'appui quand on s'occupe d'éducation (et non pas d'instruction) mais fournissent, au mieux, des contenus, des outils des éléments du référent à partager, côtoyant d'autres éléments, incontournables ceux-là, parce que déjà là : les mythes, les emblèmes, les fantasmes, les figures, les rôles. Mais encore faut-il que le formateur en même temps qu'il s'accepte opaque, reconnaisse chez l'autre l'existence de ces savoirs (faire ou être) sans lesquels un enseignant, par exemple, ne peut pas tenir (sa place ? sa parole ?) sans finir par avoir une dépression nerveuse, et que nous avons appelé "science de la complexité" des praticiens(...)

(...) 4.2.3. C'est bien parce que les faits d'éducation ne sont pas pensés dans leur complexité que du début à la fin du système éducatif (en formation initiale ou continuée, dans l'enseignement comme dans la formation d'adultes et pour faire acquérir une didactique précise ou pour introduire à une façon d'être), les comportements de contrôle se reproduisent chez les formateurs (qu'ils soient enseignants, didacticiens, animateurs ou formateurs des précédents). Pour éviter cela, il nous est apparu que le formateur doit faire le deuil du fantasme de la transformation de l'autre, d'un certain militantisme idéologique de l'innovation, et cessant de confondre l'objectif avec les critères de la formation, il doit contribuer à installer des dispositifs avec les partenaires, (dispositifs d'instrumentation souple s'il est dans une didactique, dispositifs dans la logique formative en priorité s'il est formateur en évaluation), qui permettent au "formé" de vivre un processus de changement de son référent personnel. L'acquisition du référent didactique ne peut à lui seul donner du sens à ce changement : la complexité des faits d'éducation demande qu'on re-valorise la science de la complexité que le poste de formateur implique. Pour ce faire, il semble adéquat que le chercheur aborde les postes de

formateurs dans le respect de leur praxis, dans une volonté de recueillir d'abord la parole de l'Agir, pour comprendre. Il reste à décrire les fonctionnements des praticiens, avant de vouloir les changer, à comprendre leur temps avant de (en place de) contrôler leur espace, si on ne veut pas se retrouver artisan de la parole volée. (...)

Hadji, C. *L'évaluation règles du jeu*, Paris, ESF, 1989

UIAL, M.

II. L'évaluation comme gestion, vision d'ensemble

D'un contrôle externe, encore empreint de l'idéologie de l'objectivité et de la nécessité, ce modèle de l'évaluation comme gestion évolue vers l'intériorisation de ce contrôle : le sujet de l'évaluation prend le relais de l'évaluateur. L'évaluateur est aussi, par exemple, celui qui se forme : l'évaluation est un pouvoir partagé. L'auto-contrôle est devenu un objet d'apprentissage reconnu. Le formateur pose l'existence de l'autre, mais un autre à son image : formateur de lui-même. L'évaluation comme gestion est de moins en moins dans le monde du Même, mais elle y reste : le contrôleur veut apprendre au contrôlé à contrôler avec lui puis à se contrôler seul. Qu'on parle à ce propos d'apprentissage à la méta-cognition (1) ou d'évaluation métacognitive (2) ne change rien à la cécité sur le projet pendant ce temps poursuivi.

Peu à peu l'évaluation est pensée avec des outils dépassant le scolaire, les formes d'évaluation en entreprise (consultance, audit, expertise) enrichissent les données du problème. Simultanément les questions éthiques et politiques viennent au devant de la scène : l'organisationnel, après avoir été réduit au structurel puis élargit au fonctionnel, appelle d'autres dimensions.

Le modèle gestionnaire de l'évaluation est un modèle puissant : on voit mal comment on pourrait s'en passer. L'évaluation étant à l'évidence une pratique sur une autre pratique, ne peut pas refuser de tenir le rôle social de maintenance, voire de contrôle. Le problème est bien posé de la nécessité de pratiques contraignantes et de l'idéologie qui les accompagne. Tous les syntagmes gestionnaires dénoncent leurs dérives possibles, tous les rendent inéluctables. Assumer la gestion sans devenir gestionnaire ? Est-ce raisonnable ? Cela semble être le défi que devra relever le modèle suivant.

(1) Nguyen-Xuan, dans Richard, R. Bonnet, C., Ghiglione, J-F. *Traité de psychologie cognitive* Dunod tome 2 1990

(2) Tochon, V. *Didactique du français*, Paris, ESF, 1990

GUIGOU, J. "Retouche pour une histoire de l'évaluation", Communication aux 5^e rencontres des formations de formateurs diplômés sur "L'évaluation dans tous ses états", Marseille, faculté des sciences

économiques, 2, 3 et 4 septembre 1992.

Hyperthèse : si l'évaluation peut être dite, aujourd'hui, "dans tous ses états", ou bien "en miettes", ou mieux encore particularisée, c'est qu'elle est devenue visiblement ce qu'elle était déjà embryonnairement : une institution majeure de la capitalisation de toutes les activités humaines.

Contre le triomphalisme : les quelques travaux qui essaient d'établir une histoire de l'évaluation dans l'éducation et la formation, relèvent presque tous de la critique interne. Même lorsqu'ils ont des chercheurs pour auteurs, ils restent dépendants des exigences d'utilité de la demande économique et sociale d'évaluation, sans mettre en analyse les déterminations extérieures de l'institution de la formation. Ils ne se dégagent que rarement de l'évolutionnisme et du progressisme selon lesquels on serait passé des tests et des mesures -réducteurs et indifférenciés- des origines de la docimologie, aux dispositifs élargis, autonomisants, différenciés et régulateurs des évaluations formatives et des évaluations recherche d'aujourd'hui. (...)

1968 : Fin de l'examen final (de la lutte finale) et début du contrôle continu :

La révolution de 1968 a révélé le Mané Thécel Pharès de la société entièrement et réellement dominée par le capital : annonce d'une discontinuité avec le despotisme de la marchandise, d'une rupture avec les valeurs de la capitalisation de l'humain. Avec l'impossibilité de la révolution prolétarienne et la fin de la contradiction capital/travail, se réalisent les conditions de l'unification de la société des particules de capital. Pour établir cette hégémonie qui lui est fatale (il s'auto-détruit en ayant englobé sa négation), le capital a besoin que chacune de ses particules internise l'altération de toutes les représentations des communautés humaines antérieures. Le contrôle continu et l'évaluation formative participent activement à cet anéantissement.

Après 1968 : des évaluations formatives pour des ressources humaines capitalisées :

Après 1968, le constat posé d'un "élargissement de l'évaluation" (Pelletier, 1971 - Cardinet, 1979), de la prise en considération des "contextes de fonctionnement" (Genthon, 1983), de la relativisation des mesures au profit des méthodologies et des procédures (ADMEE-Europe), du développement des fonctions de régulation et de facilitation des apprentissages (Allal, 1979), de l'élaboration de dispositifs de "remédiation aux échecs" (Feuerstein), de la systématisation et de la modernisation des critères (Stufflebeam, 1974, tra franç 1980), appelle une interprétation qui ne se contente pas de diagnostiquer une "rationalisation des ressources humaines" (Hameline, 1990) et qui ne se livre pas à une lamentation rituelle sur les "risques de perversité technocratiques" (Hameline, ibid) que comporterait l'évaluation formative, mais une interprétation qui cherche à saisir le contenu historique de son institutionnalisation.

Comme quelques autres institutions centrales de la société des particules de capital (cf. Guigou, *La cité des ego*, 1987), telles que le sport, les médias, les images virtuelles ou les comités d'éthique, l'évaluation formative a produit et a été produite par une dynamique de séparation-unification dont on peut ressaisir ici quatre mouvements essentiels : 1 internalisation - 2 : autonomisation - 3 : totalisation - 4 : immédiation .

1- Aux anciennes finalités de classe de l'éducation, imposées de l'extérieur par des contrôles initiaux et finaux, se sont substitués les nouveaux objectifs démocratistes de formation, admis de l'intérieur par des contrôles continus et des

évaluations formatives. Deux classes sociales autrefois éduquées dans des appareils scolaires séparés se sont unifiées dans un système de formation professionnelle particularisant, dans lequel des "s'éduquants gèrent leurs ressources humaines".

2- A l'ancienne hétéronomie de l'élève devant la "barrière et le niveau" qui permettait la promotion sociale individuelle mais interdisait toute éducation communautaire, s'est institué la nouvelle autonomie du formé et de son "projet personnel". Auto-assisté par ses prothèses télématiques en matière d'orientation professionnelle, homme-sandwich de ses motivations et agent publicitaire de ses performances en guise de curriculum vitae, le formé-évalué-autonome s'affaire sur le tableau de bord des cotations du marché du capital humain.

3- Avec l'inessentialisation du travail dans le procès de réalisation du profit et l'englobement de toutes les activités humaines dans le mouvement de capitalisation de l'espèce, l'évaluation formative contribue intensivement à l'identification de ce qui peut être mis en "unités de valeur capitalisables". Longtemps rebelle à cette vaste computation, le qualitatif en fait désormais entièrement partie.

4- Dans les anciennes communautés d'appartenance, les apprentissages étaient profondément liés aux temporalités des grands cycles de vie. L'initiation dans le clan totemique ou dans l'ordre religieux, le compagnonnage dans la corporation, l'entrée dans la vie du jeune bourgeois ou l'apprentissage du prolétaire, trouvaient leur sens et faisaient leur preuve dans l'activité humaine générique de la communauté. Aucun apprentissage n'échappait à la médiation des temps sociaux de la communauté. Dans la société des particules de capital, tous les apprentissages doivent s'émanciper des anciennes médiations communautaires ; toutes les activités y étant transformées en unités de valeur capitalisables, elles impliquent des apprentissages permanents et infinis de la part de chaque particule. La seule communauté étant désormais celle du capital et sa dynamique -mortelle- étant celle de la capitalisation des "ressources humaines", l'évaluation ne peut y être que formative car elle permet d'immédiatiser la réalisation des apprentissages. L'utopie technique de l'évaluation formative, celle d'un contrôle internisé et continu de tous les apprentissages, trouve son application dans le "temps réel" des systèmes experts informatiques de l'EIAO. Du passé ayant fait table rase, et le futur étant déjà là, les évaluations formatives professionnalisent, sur le champ, toutes les activités humaines en les transformant en ressources humaines gérées.

Lorsque le National Institute of Health étatsunien capitalise les fondements même de la vie humaine en brevetant 2375 séquences du génome humain afin de les commercialiser (Le Monde, 26/08/92), lorsque le Fonds national pour le développement de l'Evaluation et son conseil scientifique formule les droits et les obligations de l'Etat auto-évaluateur de l'inutilité de ses politiques, lorsque la Direction des Lycées et Collèges du Ministère de l'Education Nationale se dote d'un logiciel d'auto-administration de l'évaluation des "projets d'établissements" en vue de les hiérarchiser ou bien encore lorsque un GRETA supprime du travail humain en établissant un "référentiel" des connaissances définissant ou redéfinissant telle ou telles "capacités professionnelles", tous ne pratiquent-ils pas une seule et même chose : rendre les vivants étrangers à leur seule communauté ?

GUIGOU,

J.

ALLOUCHE-BENAYOUN, J & PARIAT, M. *La fonction formation, analyse identitaire d'un groupe professionnel*, Privat, Toulouse, 1993

(...) *La recherche-qualité* :

La mesure a laissé place à l'évaluation, puis à l'investissement-formation et à son corollaire, le contrôle. Aujourd'hui, il est de plus en plus question de "recherche-qualité".

En même temps que l'on s'intéresse à la pédagogie par objectifs, on parle de plus en plus dans les milieux de la formation en termes de gestion et de management ; le discours industriel envahit le discours éducatif, et la notion d'objectifs joue un rôle de plus en plus important à la jonction même de l'axe des projets et de l'axe des moyens.

Le formateur devient celui à qui il revient de combiner un ensemble déterminé de ressources et de contraintes en vue d'aboutir à un optimum de rendement et de productivité.

Le développement de la formation des adultes semble bien émaner de la prise de conscience de la valeur économique de l'instruction et de la formation. L'éducation permanente est à l'ordre du jour, rendue indispensable par l'évolution technique rapide du monde et par la mobilité des fonctions productrices, qui engendrent sans cesse de nouvelles professions auxquelles il devient indispensable de s'adapter. En outre, comme l'organisation sociale ne tolère pas la "non-productivité", la formation permanente permet à l'Etat de régler les distorsions sociales telles que le chômage. (...)

En même temps que se multiplient les démarches qui mettent l'accent sur la recherche de la qualité dans la formation, la presse publie des informations concernant le degré de satisfaction des formés, d'après l'enquête menée par l'AGEFOS-PME île de France, le nombre de stagiaires satisfaits passe en-dessous de la barre des 50°/° (novembre-décembre 1992), et 40°/° d'entre eux, contre 24,6 °/° en 1991, "reconnaissent que la formation qu'ils ont suivie n'a eu aucune influence sur leur emploi, ou sur leur rémunération" : c'est la crédibilité de la formation professionnelle qui est là mise en cause (1).

Pour toutes ces raisons, et quelques autres, les pouvoirs publics ont décidé de surveiller de plus près le secteur de la formation. En avril 1992, l'état français, via le ministère du Travail, a lancé diverses opérations destinées à "moraliser le monde de la formation" ; deux cents inspecteurs ont désormais pour mission d'expertiser les organismes de formation mandatés par le service public. Au-delà de l'objectif de moralisation, ce qui est visé est, d'une part, la recherche d'une meilleure qualité de la prestation de formation, et, d'autre part, la recherche d'un meilleur rapport coût/formation.

La relation entretenue entre le processus de formation et le politique s'avère éminemment prégnante puisqu'il s'agit de contribuer à la régulation des dysfonctionnements majeurs de la société, tels que le chômage, en s'assurant que les financements publics prévus à cet effet ne font pas l'objet de détournements d'objectifs, alors qu'ils contraignent les organismes de formation à mettre en oeuvre des formations sur la base de taux de financement faibles qui, le plus souvent, ne tiennent guère compte des impératifs pédagogiques et mettent en péril toute expérimentation pédagogique. Ainsi, le formateur se trouve-t-il à nouveau écartelé entre les objectifs qui lui sont assignés par le pouvoir politique et le financeur, et les objectifs pédagogiques qu'il entend fixer à son action. (...)

(1)cf. Le monde, 9 décembre 1992

Metz-Novembre 1986 -

2. Fonctions majeures de l'évaluation dans l'Education Nationale

Tout ceci -pour abrégé- aboutit à une modification relativement importante sinon des fonctions de l'évaluation, du moins, du poids relatif de ces fonctions. Très rapidement et en simplifiant à l'extrême, on peut identifier quatre fonctions majeures de l'évaluation dans les institutions éducatives.

2.1 Fonction de type inter-institutionnel

La première est une fonction de type inter-institutionnel. L'évaluation dans le système éducatif, du moins au départ, c'est ce qui se communique d'une instance à l'autre : des profs aux élèves, de profs aux partenaires, mais aussi d'une instance éducative à une autre. Le baccalauréat n'est pas l'évaluation de ce qui s'enseigne au lycée, c'est l'interface entre le lycée, et soit l'enseignement supérieur, soit le système de l'emploi ; c'est une sorte de label que les enseignants portent sur le revers de veston de leurs élèves pour signifier qu'ils sont bons pour telle ou telle fonction sociale ou pour l'Université. Le CAP, c'est l'information que le système éducatif communique au système d'emploi en définissant quelles sont les qualités des sujets que le système éducatif libère. Cela permet de situer aussi le problème de la note (et de ses malentendus). La note est vécue par l'enseignant comme quelque chose qui va l'aider à communiquer avec l'élève, mais elle a une tout autre fonction, totalement codifiée dans un langage social, qui est de communiquer de l'information à l'extérieur. Et on arrive à ce que tout le monde ici connaît bien : on ne donne pas la même note dans une pratique d'évaluation formative et lors d'un examen : la note qui va être communiquée à l'extérieur va entrer dans un code transmissible, elle sera donc en terme de niveau, homogène, absolue, car ce que demande l'environnement de l'école c'est qu'on lui livre des produits avec un certain nombre d'étiquettes indiquant les caractéristiques de ces produits. On pourrait faire tout un travail sur la plupart des pratiques d'évaluation et montrer comment elles s'inscrivent dans ces interfaces institutionnelles, et qu'elles ont une fonction de communication d'informations de l'intérieur d'une pratique vers d'autres pratiques.

Une grande partie des débats sur l'évaluation porte en réalité sur cette fonction de l'évaluation qui est fondamentale, qui est même peut-être la fonction sociale majeure du système éducatif. Ce que nous demande le monde extérieur, ce n'est pas tant de former les gens que de les tirer, de les "labelliser" et de les livrer avec des indications pour leur utilisation à différents niveaux (Le problème des Grandes Ecoles est moins un problème de formation que de certification d'un certain nombre de qualités des élèves qui en sortent). Et ce qu'on reproche à l'Université c'est d'être peu certifiante. Une grande partie du débat sur l'école se résume ainsi : "On ne peut plus compter sur les gens que vous nous envoyez, et sur les jugements que vous avez énoncés. Vos jugements ne sont plus crédibles, ils sont exprimés dans un langage qui convient pour vos relations avec les élèves, autrement dit en termes pédagogiques, mais, nous les utilisateurs de vos diplômes, ne savons pas quoi en faire". C'est également vrai entre les profs de 6e et les instituteurs, entre les profs de lycée et les profs de collège...

2.3 Fonction d'ordre relationnel

La deuxième fonction est d'ordre relationnel. L'évaluation établit une relation du système éducatif avec les élèves selon une sorte de continuum qui irait de l'abandon à la dépendance : ne rien évaluer, c'est-à-dire ne pas renvoyer à l'élève une image, quelle qu'elle soit, de sa valeur, c'est l'abandonner (au sens fort du terme et en

lui laissant sa connotation psychanalytique) ; tout évaluer, c'est-à-dire accompagner chaque pratique, chaque geste d'un contrôle quotidien, c'est créer une situation de dépendance : le sujet qui agit attend de recevoir un jugement qui lui permette de se situer ou de qualifier sa propre production (c'est bien un des problèmes du contrôle continu). Ce jeu relationnel n'existe pas seulement entre enseignants et enseignés, mais aussi entre les enseignants et les instances hiérarchiques qui sont chargés de les gérer... Pour un enseignant ne jamais avoir d'opinion sur ce qu'il fait, pour un conférencier n'avoir aucun feed back sur l'intérêt de ce qu'il dit, est également inconfortable...

Ces deux fonctions ont toujours été présentes dans le système éducatif. Par contre, deux autres fonctions émergent, relatives aux facteurs que j'énonçais tout à l'heure.

2.3 Fonction de réflexivité

(...) l'évaluation c'est la mise en place d'un processus de réflexion (au sens étymologique de miroir) dans la pratique elle-même. On pourrait montrer, du point de vue des élèves, que le degré 1 de la réflexion, c'est le très classique renforcement du béhaviorisme. La première fonction de la note, c'est de renforcer, positivement ou négativement, un comportement. Un second niveau serait de la certitude. Savoir qu'on sait n'est pas la même chose que savoir : la pratique évaluative en introduisant la certitude dans une pratique cognitive transforme une réponse spontanément correcte en une réponse argumentable, ayant la maîtrise de son sens. Un troisième niveau, décrit ce matin, c'est le niveau de l'appropriation. Introduire l'évaluation comme forme de mise en oeuvre de la réflexivité, c'est définir l'acteur lui-même comme sujet du jugement. (...) C'est une manière d'introduire l'acteur comme non pas juge mais acteur aussi de l'évaluation.

2.4 Fonction de connaissance

Très brièvement maintenant, la quatrième fonction de l'évaluation ce serait l'évaluation comme fonction de connaissance. C'est une première forme de connaissance scientifique et de recherche appliquée à une situation

Pour évaluer des pratiques, des institutions, des systèmes, la seule manière de répondre aux problèmes évoqués, c'est de considérer que le terme évaluation recouvre, en réalité, deux pratiques intellectuelles qu'il est possible de distinguer rigoureusement, de distinguer et non d'opposer, car il peut y avoir complémentarité et même mélange au niveau des pratiques : ce sont les pratiques du contrôle et les pratiques de l'évaluation (en donnant maintenant à ce terme un sens spécifique)...)

Tout le problème consiste à faire jouer ensemble ces deux types d'opération évaluative (contrôle, c'est-à-dire vérification, et évaluation, c'est-à-dire construction) selon un modèle théorique. (...)