

Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif de formation

Au terme d'une recherche en Sciences de l'Education, sur deux terrains : la didactique du français et la formation à l'évaluation, l'auteur après avoir rappelé que l'auto-évaluation était avant tout défini comme un auto-guidage, propose de la concevoir comme une des virtualités actualisables dans le formatif et le bilan, les deux mondes antagonistes et complémentaires de l'évaluation, objet complexe. La didactique du français est à partir de là conçue à l'aide des principes de la Pensée complexe. L'instrumentation de l'évaluation ne sert alors qu'à assurer l'intuition. Outils et dispositifs souples ne peuvent prétendre à servir une évaluation formative que si leur fonction est privilégiée sur leur nature. La formation de formateurs comme travail sur soi devrait permettre de passer dans un continuum d'une logique et d'un paradigme à l'autre en se repérant dans une série d'objets articulatoires et d'emblèmes propres à l'évaluation.

Présentation

Le travail sur la formation dont il va être rendu compte ici a été réalisé à l'occasion d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education¹, et participe de ces recherches dont le but est de conceptualiser une situation pour en nommer des paramètres. Le projet initial était de savoir, puisque l'auto-évaluation est une dimension inhérente à l'apprentissage, comment l'instrumenter ; comment employer les outils pour apprendre à s'auto-évaluer. Les deux terrains qui ont permis de concrétiser ce problème sont l'enseignement de la discipline Français en Collège et la formation professionnelle d'élèves instituteurs. De fait, ce travail porte sur les rapports entre les dimensions didactique, pédagogique et évaluative de la formation d'enfants ou d'adultes².

¹ sous la direction du professeur Jean-Jacques Bonniol : "*Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la Pensée Complexe des faits d'éducation*", soutenue en 1991 à l'Université de Provence, Aix-Marseille I.

² dans le cadre des travaux du C.I.R.A.D.E. (centre Interdisciplinaire de Recherches en Evaluation, Apprentissage et Didactique, Aix-en-Provence)

Position du problème :

Dans le modèle systémique, 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 critériée, les activités de manipulation des critères favorisent l'apprentissage (BONNIOL, 1981), GENTHON (1984) a nettement différencié les régulation 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**, lesquelles 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 s'accordent les deux figures symboliques du responsable-passeur (logique formative) et du responsable-douanier (logique du bilan), (BONNIOL, 1988).

On est passé, par "l'élargissement de l'évaluation" (CARDINET, 1979) d'une définition de la nature de deux évaluations, à la distinction 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) (BONNIOL, 1988). Dans ce contexte, "l'auto-évaluation était un processus cognitif intervenant dans l'auto-guidage de toute conduite" (ALLAL, 1988), une "comparaison entre un référé (l'objet à propos duquel on prend de l'information) et un référentiel (ce par rapport à quoi on juge)" (BARBIER 1985), opération qui suppose l'apprentissage de "compétences d'analyse (d'auto-diagnostic) et d'ajustement (d'auto-régulation)" (BAIN, 1988).

Position de départ :

Si l'évaluation formative est un dispositif de "mise" en projet des acteurs par la pratique de la négociation et de la régulation continue, instrumenter l'auto-évaluation permettrait de rester dans l'évaluation formative, de la donner à vivre en évitant la dérive qui consiste, y compris sans le savoir, à reproduire des comportements relevant de

l'évaluation sommative. Mais à la condition que le formateur utilise les rôles que son poste autorise (d'arbitre, de médiateur ou de négociateur) pour résoudre les conflits provoqués par la déstabilisation nécessaire à l'acquisition³. Donc, la négociation serait le principe de base déterminant le dispositif d'évaluation formative et l'auto-évaluation serait un élément essentiel du dispositif d'Evaluation-régulation (BONNIOL, 1989 b), ce système de régulations moteur de la dynamique de formation. Le travail de recherche se propose alors de comprendre comment instrumenter l'auto-évaluation dans une telle perspective psychosociale.

Compte rendu du déroulement de la recherche :

Une équipe d'enseignants de Français en Collège déjà formés à l'évaluation formative et "formatrice"⁴, a été constituée, distribuée sur trois établissements aux publics contrastés. L'objet d'étude était l'influence des manipulations de critères de tâches d'écriture et de lecture par les élèves, sur l'organisation (planification et auto-contrôle des stratégies) de leur travail. Mais ce dispositif externe de gestion de la recherche, dans le contexte des conflits inhérents à la Rénovation des collèges, dut être abandonné. D'une part, parce que les groupes d'enseignants furent dépareillés à cause des différences d'engagement, et d'autre part, parce que deux des groupes refusèrent une tutelle expérimentale ressentie comme contradictoire aux principes d'évaluation participative que la formation continue leur avait donné. La situation devenue ingérable dans une perspective expérimentale renvoya à une réflexion générale sur les recherches dont l'objet est une pratique sociale.

Cette réflexion a été conduite à deux niveaux. Epistémologique d'abord, le débat actuel sur la notion de scientificité relié aux crises paradigmatiques, rejette le positivisme analytique au profit d'une vision globale sur le terrain d'étude. Heuristique ensuite, la prégnance du systémisme aujourd'hui suggère un nouveau "paradigme" pour tenir cette vision globale. Deux prototypes de "syntagme de recherche" ont été analysés : la *démarche systémique* (BERBAUM, 1982) et l'*approche systémique* (LERBET, 1984). Mais le choix s'est porté, pour concevoir les faits d'éducation, sur les principes de la Pensée Complexe (dialogisme, hologramme, récursivité... : MORIN, 1981 -1990). Ces

³ Vial M "La négociation, un moment de la formation", Les cahiers pédagogiques n°311, 1993, p. 53/55

⁴ Evaluation négociée, selon Cardinet, J "Evaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à*

principes permettent d'une part, d'assumer une posture de participation du chercheur au processus de la recherche dans une visée de compréhension des phénomènes étudiés et, d'autre part, d'étudier l'évolution d'outils "grandeur nature" produits par et pour le terrain. A été conduite alors une démarche de recherche "interprétative" qui se donne comme critère l'adéquation entre la globalité à concevoir et une méthodologie dite "par l'expérimentation" ⁵ dans un suivi des partenaires composant avec les aléas, la *rationalité limitée* de l'exercice professionnel, (GILLET, 1987) et non plus dans la saisie d'un plan programmé induit de l'extérieur. Le projet de recherche est donc devenu un projet de connaissance des phénomènes étudiés et non de mesure de l'efficacité de changements provoqués.

Révision des hypothèses :

Simultanément, une consultation dans un Centre de Formation d'élèves-instituteurs a apporté l'opportunité d'un élargissement du champ de l'étude de la formation d'enfants à la formation d'adultes. Ces deux terrains posent le même problème : évoluer entre la rationalisation et la dramatique (FERRY, 1970) entre la technique et l'intuition (ALLAL, 1983), entre l'instruction et l'éducation (ARDOINO, 1978), entre l'acquisition du savoir et l'impulsion vers la Connaissance (MORIN, 1986). Une problématique peut être alors supposée : si les mêmes outils étaient utilisables dans ces deux terrains ce serait l'indicateur qu'il s'agit dans les deux cas d'une même "matrice" : la formation, actualisable selon des contraintes institutionnelles particulières. La recherche sur la formation, au contraire des études centrées sur le sujet en train d'apprendre, ne peut faire fi de l'institution, quelle qu'elle soit, où s'actualisent ses objets d'études. De l'intérêt d'identifier et de mettre en relation des dimensions générales de la formation comme la Didactique (la focalisation sur les contenus de formation), la Pédagogie (la gestion de l'espace et du temps dont l'andragogie n'est qu'une variante) et l'Evaluation. Ainsi, vouloir instrumenter l'auto-évaluation conduit à repenser l'évaluation elle-même.

Par le tressage de ces trois dimensions, il a été alors possible de construire les objets de la recherche : la didactique du français et notamment la didactique de l'écrit dans une perspective de *didactique comparée* (MARTINAND, 1988), le dispositif pédagogique

Cardinet, Fribourg, Delval, 1990, p.139/156

⁵ Lerbet, G. *Approche systémique et production de savoir*, Maurecourt, UNMFREO, 1984 ; démarche proche du processus de référentialisation de Figari, cf; FIGARI, G., "Pour une référentialisation des pratiques d'évaluation des établissements scolaires", Colloque AFIRSE de Carcassonne 1991, *Les*

de "mise en projet" (HALTE, 1985) et l'évaluation comme objet complexe, en liens avec la Formation et dans une visée éducative, de maturation. A partir de ces objets d'étude pouvait être posé un faisceau de questionnements, dont trois hypothèses principales :

H1) Le métier d'enseignant suppose l'existence d'une "science de la complexité" aujourd'hui non reconnue, c'est un savoir évoluer dans des situations contradictoires d'alternatives impossibles. Une approche dans la mouvance ethnométhodologique (WOODS, 1990) devrait permettre de comprendre cette *culture* propre au poste professionnel de formateur.

H2) 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.

H3) L'évaluation formative dépendrait de l'actualisation qu'en font les acteurs, y compris sans le savoir, parce qu'ils fonctionnent sur un "*référant*" n'obéissant pas à une logique de synthèse rationnelle mais à une *combinatoire* qui peut toujours faire courir des risques de dérivation vers la logique de bilan (Bonniol, 1988), vers le contrôle (Ardoino & Berger, 1986). C'est l'hypothèse d'une *dérive de logique* : l'élan nécessaire pour mettre en place le changement emporte au delà du but voulu et conduit à la mise en circulation de valeurs inverses à celles poursuivies. Or, l'auto-évaluation devrait permettre d'éviter cette dérivation et donc de rester dans une logique formative.

Deux actions de recherche ont donc été conduites, dans un esprit d'étude in vivo encore davantage que clinique, puisqu'il s'agit d'un accompagnement des partenaires, un échange alternant des temps de propositions (et non d'imposition) aux partenaires d'outils, de principes organisationnels laissés à leur discrétion et des temps de recul pour comprendre comment les partenaires s'y prennent, comment ils évoluent, comment ils réagissent : quel sens est créé. C'est donc un dispositif de recherche permettant de "faire avec" l'opacité et l'irréversibilité des situations de pratiques sociales, selon un schéma : proposition-analyse-décision de régulations puis interprétation et ce, à deux niveaux : les outils, les instruments utilisés sur les terrains et la conception que ces outils génèrent ou dont ils sont générés. Il s'agit de faire avec l'impossibilité de continuer à considérer le

"niveau du contexte social (relationnel et institutionnel) dans lequel se jouent les pratiques de formation" (BERGER, 1988) comme "neutre", désimbriqué du "dispositif d'intervention du formateur" et de celui de la maturation individuelle du formé.

Le trajet parcouru sur les deux terrains pendant trois années a pu être ainsi analysé l'année suivante à partir des notes consignées dans le journal de bord de la recherche, d'interview et de produits récoltés. Est apparu alors qu'un mouvement en deux périodes pour chaque terrain d'étude avait été réalisé, deux boucles montrant le passage d'un **appareillage technique** à une **instrumentation souple**. Sans le vouloir, assimilant l'auto-évaluation à l'auto-guidage et privilégiant l'analyse procédurales des tâches, dans une volonté de maîtrise ou de gestion du probable, les acteurs de la recherche ont d'abord évolué dans l'univers du contrôle : les enseignants comme les formateurs exigeant l'auto-évaluation étaient amenés à en contrôler, en guider l'exercice ; de ce fait, l'appropriation des critères, pourtant proclamée, était davantage vécue par leurs utilisateurs (élèves et élèves-instituteurs) comme une mise en application de règles de conduites, une intégration de normes. Quand cette dérive fut identifiée, les cartes d'études furent réduites pour les rendre plus maniables et l'emploi de tous les outils de contrôle rendus non obligatoires, laissés à l'auto-questionnement .

Redéfinition 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 ⁶ d'une évaluation pensée dans le modèle du projet comme objet complexe⁷ . 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

⁶ Barel, Y. Le paradoxe et le système, essai sur le fantastique social, PU de Grenoble, 1989

⁷ Vial, M. "Conceptions du temps et images de la régulation en évaluation", colloque AFIRSE de Caen Education, Temps et sociétés, p. 159/166, tome 2, 1993

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 et perspectives

Concernant la didactique de l'enseignement du français :

Conception de la didactique du français :

La discipline d'enseignement "Français" peut être conçue comme un objet complexe, une *machine* (MORIN, 1981) c'est-à-dire :

- *une organisation* : l'étude a mis en place les principes organisateurs permettant de mettre en systèmes des structures de cycles d'apprentissage : le dispositif de production de textes en liens avec d'autres dispositifs, comme celui d'exercice des normes langagières. La première notion avancée est celle de **dispositifs simultanés** et non plus énumérés : leur principe n'est plus la chronologie, la linéarité, ni la nature des éléments qui les composent mais leur fonction : ce qu'ils visent à construire chez l'élève. La seconde notion est celle de **réassurance des enseignants** notamment sur la **nécessaire improvisation** et contre l'idée d'une planification rigoureuse, outil de gestionnaire : une habileté enseignante, où l'anticipation prédomine, consistant à composer avec les réactions de l'autre, ce qui permet de faire évoluer les projets.

- *des interrelations* : didactiques, par les réinvestissements et l'appel des différents secteurs de la discipline quand le dispositif en cycle, support des apprentissages, le nécessite et pédagogiques, par la participation des élèves à la construction du dispositif. La notion produite est celle d'**objectifs d'évaluation**, pris dans les critères de réalisation de tâche et mis en rapport avec les critères globaux de la discipline pour permettre une programmation adaptable, souple mais articulée à la commande institutionnelle.

- *une mise en ordre* : c'est le rôle tenu par la focalisation didactique qui veille à l'établissement de procédures et de programme de contenus à faire acquérir. Le paramètre

avancé ici est la prise en considération d'une **logique de combinatoire** et non de synthèse (une logique n'obéissant pas à la cohérence). C'est dire que cette discipline requiert, si on souhaite éviter de la réduire en voulant la réunifier, la mise en valeur d'une **didactique opératoire** incluant dans sa réflexion le travail didactique effectué dans les classes, ce qui permet d'éviter le dogmatisme didactique lié au *fabriquer*, au profit de l'*agir* (IMBERT, 1990).

- En effet, cette discipline nécessite que *le désordre* soit reconnu comme valeur. La notion produite est ici celle d'**acuité aux contradictions** que permet l'attitude d'accompagnateur du cheminement de l'autre, dans une discipline à laquelle on conserve sa multiréférentialité didactique. Le trajet de la didactique dans les *processus* humains (BONNIOL, 1989), ces énergies gérées et générées par les acteurs, favorise revendications, conflits, émergence de l'imprévu, voire perte et gaspillage qui sont à **prendre en considération**. En lien avec les objectifs globaux de l'institution, de responsabilité, d'autonomie et de plasticité de l'élève, les partenaires devront reconnaître l'existence de la **Parole professionnelle** (l'inscription d'une parole singulière dans l'institution), de l'élève et de l'enseignant.

Mais qui dit *machine* dit risque de bureaucratisation en *appareil* (MORIN, 1981) aussi sont proposées des stratégies pour l'éviter :

- **L'orchestration de l'improvisation** par l'analyse des tâches didactiques du point de vue de leur réalisateur, en termes de critères de réalisation, d'objectifs de transfert et d'objectif d'évaluation, guide le choix des activités.

- La pratique de **la négociation pédagogique** qui pourrait aboutir à une argumentation sans fin, est contrebalancée dans un rapport analogique au réel (un comme si), par **un jeu de rôles** dont celui de **régulateur externé** (ou médiateur pour la régulation de l'autre par l'autre), que peut tenir le responsable de la formation.

- **L'estimation des processus** des individus (de leur style, de leur tour de main, de leurs façons de tenir les procédures, d'y investir de l'énergie, qui pourrait aboutir à des manipulations graves peut être atténuée par leur mise en valeur par le formateur devenu **médiateur**. A condition que soit abandonnée la volonté de main mise sur l'autre au profit de choix laissés, (par exemple de choix entre être conscient ou non du contrôle effectué sur la conformité des procédures, choix entre le méta-procédural et l'épi-procédural), ce qui évite de se trouver en train de traquer le "méta-cognitif".

Ces trois moyens convergent vers **un principe de conception de la didactique du Français**, principe de la formation d'adultes ou d'enfants : distinguer

l'objectif à atteindre, des principes d'organisation du dispositif, cesser de confondre les procédés de transformation avec le processus de changement. Il est nécessaire pour le formateur de faire **un travail sur soi** qui commence par le deuil de l'idée que former, c'est transformer.

Résultats en termes d'outils :

Deux instruments d'auto-évaluation ont été affinés dans les deux terrains : la carte d'étude, résultat de l'analyse de la tâche (liste organisée de critères de tâche) et le dispositif-document (compte-rendu de ce qui se fait dans la classe ou le stage). Ces instruments sont régis par un principe : **ce n'est pas la nature des l'outil qui importe** mais **le statut** qu'on lui donne dans la formation. Il n'y a pas de bons outils d'auto-évaluation en soi. Parce qu'ils sont vécus comme **provisaires**, réglables, c'est la recherche des outils qui prime sur leur agencement. L'outil n'est qu'un moyen de travailler le sens de la formation.

Les actions de recherche ont permis de mettre à jour deux statuts possibles du même outil : l'emploi différentiel pour promouvoir l'apprentissage, pour construire les significations didactiques et l'emploi référentiel quand on veut en vérifier l'acquisition. Ces deux statuts qu'on peut prêter aux critères permettent d'articuler les tâches dites procédurales (ou techniques) aux tâches de créativité (ou processuelles). Dans les tâches procédurales, le réalisateur du produit a pour projet l'acquisition des normes sociales ; dans les tâches processuelles, l'auteur du produit se construit par l'intermédiaire des signes qu'il manipule : **ces deux types de tâches sont critérables**, c'est **la proximité de l'utilisateur aux critères**, qui varie. Dans les tâches processuelles, le réalisateur pourra transformer les critères qu'il se donne, l'attention ne portera plus sur l'intégration des critères mais sur leur appropriation, - le critère est objet transitionnel- l'écart aux critères n'est plus ipso facto une erreur, mais une trace. L'auteur a son mot à dire sur **le sens des écarts**. C'est la recherche du sens, par le questionnement sur le sens de ce qui est fait, ou de ce qui est visé, qui définit l'évaluation dans la logique formative.

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 révise 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), c'est-à-dire, si on ne ne veut pas se retrouver artisan de la parole volée aux praticiens mais si on fait de **la Parole Professionnelle l'élément de base de l'instrumental**. Alors la didactique est travaillée par l'évaluation, (la didactique ne porte pas le sens de la formation, elle a tendance à imposer des significations alors que l'évaluation suppose une problématique du sens), le dispositif d'évaluation est un dispositif de projet des acteurs, et de réussite sociale, conjuguant Instruction et Education, acquisitions de significations et construction du désir de savoir encore, de la Connaissance.

Mais la dérive de logique (hypothèse 3) est toujours possible. **Le problème de l'évaluateur n'est pas d'attendre de l'auto-évaluation des conséquences formatives**, mais d'arriver à concevoir l'évaluation comme un objet complexe, comme deux vouloirs complémentaires et antagonistes ; de transformer les rapports de force en **rapports de sens** (à condition de partir d'un sens donné vers un sens cherché).

Pour cela, l'instrumentation permet de mettre en circulation des **objets articulatoires**, dont la nature est d'être des possibles virtuels et inclus qui peuvent s'actualiser dans la logique formative ou dans la logique sommative et dont la fonction est de permettre de conjuguer, d'articuler, d'alterner, de passer d'une logique à l'autre.

Pour permettre à l'évaluateur d'assumer sa *posture* , d'assumer sans les réduire les antagonismes et la complémentarité des deux mondes d'**une évaluation récursive** (dont l'un est généré par l'autre qu'il génère, simultanément), il a été mis à jour **une première série de ces objets articulatoires** :

- **l'auto-évaluation** qui peut se rencontrer sous la forme d'un auto-contrôle ou d'un auto-questionnement,

- **le complexe de régulation** entre la conformisation cybernétique (l'intégration du sens donné - une régularisation) et la régulation de complexification (de divergence par rapport au référentiel pour une émergence de sens imprévu),⁸

-**le référent didactique** entre le référentiel à acquérir et le différentiel à fonder, où l'écart n'est plus d'emblée une erreur,

-**le procès de formation** entre une centration sur les produits où le critère devient balise et une centration sur les personnes professionnelles où le critère devient trace d'appropriation,

- **le critère** entre la dimension de repère procédural ou de tracé processuel.

Ces objets articulatoires peuvent devenir des points de passage privilégiés de la formation des formateurs, sachant que **l'instrumentation est assujettie, dès sa conception, aux fonctions qu'on en attend et qu'elle n'est qu'un détour pour assurer l'intuition.** Or, c'est ce que font déjà les enseignants, les praticiens, les formateurs qui aiment leur métier : c'est bien leur science de la complexité des faits d'éducation (hypothèse 1). Ce **savoir-devenir dans les alternatives impossibles à résoudre** est une des dimensions fondamentales de leur professionnalisation : et si former c'est revaloriser, il serait temps de cesser de penser les pédagogues comme porteurs du manque (de temps, de savoirs, de logique ... puis de formation) et de développer une politique de réassurance..

Car c'est l'évaluation qui dépend de l'actualisation qu'en font les acteurs, et pas seulement l'évaluation formative (hypothèse 3) : le référant des acteurs est déterminant et ce d'autant plus qu'il est travaillé par **l'Imaginaire**. La formation pour se comporter en évaluateur passe alors par un travail sur soi, un travail de deuil de son désir de transformation de l'autre pour arriver à se penser en formateur de formateur, en privilégiant le principe d'auto-organisation comme processus de l'auto-évaluation. Il s'agit alors pour l'enseignant, par exemple, de **parier sur les possibles** de l'élève en affirmant qu'il porte en lui-même ce qui le formera.

Pour se repérer dans cet éternel devenir, l'évaluateur peut utiliser l'ensemble des emblèmes, des **figures identifiantes** qui habitent, qu'il le veuille ou non, sa Parole professionnelle (dont celles du gourou, de l'arbitre, du juge, du contrôleur, de l'interprète, du philosophe, du régulateur externé, du sage). Donc, l'évaluateur n'est qu'une virtualité

⁸ comme le RE de Morin (1980), à la fois susceptible de répétition, de recommencement et de

actualisable dans l'une ou l'autre des matrices de sens : entre la fermeture dans la construction des significations et l'ouverture dans l'initiation au monde. Et ce, sachant que la dérive de logique aboutissant au **déni de formation** est toujours possible : mutilation, réduction et tautologie ⁹ menacent toujours la recherche inachevée du sens. C'est pourquoi le champ des pratiques sociales oblige à laisser du jeu, à vivre le provisoire, à "**voir dans le vide**" ¹⁰ (Kennet White, 1987), à dérouler une cohérence "impure", une logique du métissage.

Ce travail, qui veut donc contribuer à faire cesser le triste constat que faisait Ardoino (1985) : "la réalité éducative est hyper-complexe et se trouve devoir être gérée par des gens qui refusent obstinément cette complexité", ouvre des perspectives de recherches sur la formation de formateurs .

Références bibliographiques :

- Allal, L. "Evaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 1983, p. 37/57
- Allal, L., "Peut-on instrumenter l'auto-évaluation?" Colloque *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*, ADMEE 1988
- 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
- Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127
- Ardoino, J. "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- Ardoino, J. *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Bordas, 1978, 6° éd.
- Bain, D. Participation au Colloque *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*, ADMEE 1988
- Berbaum, J. *Etude systémique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982
- Berger, G. Participation au Colloque *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*, ADMEE 1988

renouvellement

⁹ Guigou, J. "Les nouveaux tautologues", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation*, colloque AFIRSE, Paris, ANDSHA Matrice, 1990, p. 101/105

¹⁰ "le plaisir de pérégriner finit par l'emporter sur le désir de savoir (d'augmenter et de renouveler le champ du savoir) et au bout du voyage il est beaucoup moins question de savoir que de voir dans le vide " *L'esprit nomade*, page 12

- Bonniol, J-J. *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981
- 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., Genthon, M., Roger, M. "L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques", *AECSE*, n°6, 1989 p.12/18
- Bonniol, J-J. "Les racines du consultant", dans *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, CRDP de Nice, 1988, p.119/146
- Bonniol, 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 b) p.1/18
- Cardinet, J. "L'élargissement de l'évaluation", *Education et recherche*, vol. 1, n°1, 1979, p. 15/34
- Ferry, G. *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970
- Genthon, M. "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n° 281, 1990, p.12/14
- Genthon, M. "Places et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif d'apprentissage", *Collège* n°2, 1984, p.41/43
- Gillet, P. *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
- Halté, J-F. *L'enseignement du français dans le travail en projet*, Thèse de Doctorat, Université de Besançon, 1985
- Imbert, F. "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de recherches en éducation* colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111
- Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- Lerbet, G. *Approche systémique et production de savoir*, Maurecourt, UNMFREO, 1984 .
- Martinand, J-L. com. or., 1988
- Morin, E. *La méthode*, tome 1, *la nature de la nature*, Paris, Fayard, 1981
- Morin, E. "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990, p.254/268
- 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
- Stufflebeam, D. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP, 1980
- Vial, M-P. "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987, p.59/73
- Vial, M-P. *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*, Marseille, CRDP, 1987.
- White, K. *L'esprit nomade*, Paris, Grasset, 1987
- Woods, P. *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990