

Cahier n°12

## **L'auto-évaluation comme auto-questionnement**

**Michel Vial**

Entre le presque rien et le n'importe quoi,  
pour assumer la duperie de la maîtrise,  
jouons avec l'illusion de la Théorie.

### **Introduction**

#### **L'articulation des contraires, posture dans un projet heuristique**

Depuis bientôt trente ans, la recherche en évaluation permet d'assurer que : l'évaluation n'est pas la seule mesure des acquis ; l'évaluation n'est pas réductible à la vérification d'une transmission des savoirs ; l'évaluation n'est pas la pratique de la notation. Autrement dit, l'évaluation n'est pas la logique de contrôle. Elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques appelés bilans, tests, épreuves avec des objectifs à atteindre, des notions à intégrer, des comportements à obtenir.

Si l'évaluation n'est plus aujourd'hui pensée comme un simple dispositif linéaire et chronologique (test diagnostique, contrôle intermédiaire dit "formatif" et contrôle sommatif final) entrecoupé de remédiations, rattrapages, réajustements, groupe de besoins, modules de soutien, c'est qu'il existe aussi dans les pratiques d'évaluation, une autre logique trop souvent confondue avec "la pédagogie" dans le scolaire, de

promotion des possibles, d'aide au développement des potentiels : une relation humaine, dans laquelle les sujets se construisent.

L'évaluation alors est *une lecture* de la situation de formation ou d'enseignement, en continue, et, comme toute lecture, elle dépend *du modèle* dans lequel sont conçus les phénomènes.

Si l'évaluation est un complexe travaillé par deux forces antagonistes et complémentaires, prises dans un rapport récursif, pour la concevoir, on ne peut se satisfaire d'une pensée dichotomique, manichéenne. Dans la pensée complexe, devant une alternative, au lieu de choisir l'une ou l'autre des voies et de rejeter l'autre ou d'en déduire un troisième terme qui permettrait d'échapper au conflit par la transcendance, on a diverses possibilités :

- assumer la nécessité des deux forces opposées, car elles s'influencent l'une l'autre : penser en boucles, en dialogie-récurtivité et hologramme (Morin, 1918 - 1992) ;

- jouer à une posture de l'entre-deux, dans la quête du tiers cherché, par la construction d'un concept articulatoire, simulacre d'une pragmatique, dans la praxis : "jouer l'entre-deux" et non pas "se tenir dans l'entre-deux" ;

- recevoir, en langue, les contradictions, dans un modèle dialectique moderne qui, par le travail de la durée, débouche non pas sur la synthèse des deux termes de départ mais sur une autre opposition (Ardoino, 1993) ;

- se livrer à une interprétation rigoureuse des données de la situation, avec le modèle herméneutique, rendre intelligible une sémiose infinie en se référant à la tradition.

Dans tous les cas l'évaluation, processus humain, s'étaie, s'apprend, se développe, se déploie par la rencontre avec l'Autre, *cette énigme*.

Qui a dit que la nébuleuse de la complexité ne comportait aucune ressource méthodologique ?

Si les deux logiques de vérification d'un sens posé et de recherche du sens ne sont pas une alternative, *le formateur a pour fonction d'assumer le passage d'une logique* (d'une région, d'un temps : d'un monde, d'un univers, d'une posture) *à l'autre*, continuellement, au cours de la formation, et c'est ce passage qui assure la dynamique de la formation (Bonniol, 1996)

L'évaluateur n'a pas pour seule mission de favoriser les acquisitions, sauf à le confondre avec une caricature didactique de l'enseignant, il est là aussi pour aider celui qui acquiert des savoirs, ou qui développe ses potentialités, à se questionner sur le sens de ces acquis, à les mettre en

perspective avec son projet. *L'auto-évaluation n'est pas qu'un auto-contrôle, c'est aussi un auto-questionnement (Vial, 1991).*

### **1.1. L'auto-évaluation : un double processus et des procédures**

L'auto-évaluation est un processus constitutif de l'humain, ce n'est pas seulement un ensemble de procédures qui s'apprennent dans le cadre d'une formation didactique. Apprendre à auto-évaluer les produits qu'on réalise (c'était le projet de l'évaluation formatrice) n'est pas la totalité de l'auto-évaluation : il s'agit alors seulement (mais on conçoit que ce n'est pas rien) de vérifier la conformité des opérations conduites par rapport à un référentiel donné ou en construction (c'est l'auto-contrôle des stratégies cher aux cognitivistes et à tous les didacticiens qui assujettissent l'évaluation à l'acquisition des contenus) ce qui est appris là, ce sont des procédures de gestion de la tâche pour aboutir au bon produit ; les critères procéduraux focalisent l'attention. Mais, ce faisant, est activé un processus : l'auto-contrôle, ce désir de conformité nécessaire à la constitution de l'individu, ce jeu entre individualisation et socialisation <sup>1</sup> : structurant le sujet, nécessaire processus pour l'autonomisation.

Et puis, tout le reste du temps, voire en même temps, s'active le processus d'auto-questionnement : bouillonnement du sujet au monde, élaboration, fondation de sens, de significations entrevues sur soi au monde, de fulgurances ou de doutes, d'avancées, de remises en question, mises en perspectives, arrimages provisoires, temporaires, à peine posés déjà perdus.

*L'auto-questionnement n'est pas pensable en soi, pas davantage que l'auto-contrôle* <sup>2</sup>. L'auto-questionnement n'a d'intérêt que par rapport à, que dans ses liens avec, l'auto-contrôle. Et ce sont des liens de tension. Il n'empêche qu'une focalisation est toujours possible sur les procédures de contrôle ou sur le processus de questionnement : c'est le rôle du choix des tâches d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Harvois, 1988, l'apprentissage du contrôle des sphincters n'est pas qu'un ensemble de procédures

<sup>2</sup> Seuls les cognitivistes isolent l'auto-contrôle, comme le tout de l'auto-évaluation. L'évaluation formatrice quant à elle, a confondu auto-évaluation et auto-contrôle. Aujourd'hui, on sait que Contrôle et Evaluation vont de pair, vont l'amble.

**Logique de contrôle****logique du Reste**

apprentissage de l'autoévaluation  
activation de l'auto-évaluation comme processus humain  
fixation de procédures

apprentissage de l'auto-contrôle  
gestion des stratégies pour fabriquer le produit attendu

évaluation formatrice comme dispositif d'apprentissage

carte d'étude référentielle

contrôle par le réalisateur de la conformité de ses traitements

manipulation de signaux,  
acquisition de codes  
texte comme voile  
hiérarchisation et normalisation

appelle une vérification des acquisitions de savoirs dans un programme

de l'ordre de l'intention  
de l'interrogation pour obtenir les bonnes réponses  
problémation  
résolution de problème

survalorisation des algorithmes  
tendance à la rationalisation  
modélisation confondue avec mathématisation

institutionnalisation  
réussite sociale

le référentiel donne le sens  
le sens est donné à manipuler  
c'est un ensemble cohérent de significations prévues ou prévisibles attendues

aides : les critères procéduraux de la tâche  
critères de réalisation et critères de réussite  
focalisation sur les procédures  
les critères sont des balises.  
convocation et promotion du processus d'auto-contrôle,  
ce désir de conformité  
automatisation  
individualisation et socialisation

exercice de l'auto-questionnement

bouillonnement  
fulgurances  
construction provisoire du sens pour le sujet

élaboration du projet personnel

être au monde,  
en recherche de sens

le sens est cherché  
accueil de signes  
avènement du langage  
texte comme tissu

interprétation,  
herméneutique  
sans cesse remise en question  
hiérarchies fluctuantes

symbolisation  
sémiose  
problématisation

tendance à la métaphore  
fuite vers l'indicible  
le poétique

de l'ordre de l'intentionnalité  
des visées entrevues

d'abord un processus  
les procédures ne visent qu'à permettre le développement de ce processus  
en favorisant la situation d'apprentissage

par exemple, mise en circulation du différentiel  
dialogue et propositions de critères régulables par celui qui apprend

les critères sont des traces et des repères pour soi

mise en circulation d'une parole  
mise en réseaux  
signifiante et différence

Dès lors, par exemple <sup>3</sup>, les tâches de la discipline français peuvent se distribuer en *tâches à focalisation procédurale*, (classes de problèmes ou situations-problèmes : des techniques dont on attend la maîtrise, les tâches conceptuelles étant leurs auxiliaires) et *tâches à focalisation processuelle* : des lieux de construction de sens personnels comme l'écriture de poèmes de toutes sortes, de textes inclassables, d'humeur, d'humour ou la mise en espace de gestuelles improvisées, toute tâche visant la construction de la personne par et dans les signes, et plus particulièrement ces tâches d'écriture où est manipulé l'espace symbolique du langage, pris (comme l'image) pour sa valeur de signe, pour sa puissance d'inscription du moi, de l'être imaginant", dans le monde des signes. Ces tâches d'invention, de production en créativité (production d'écrits ici, dans la didactique du Français et production au sens plein du terme, *de soi autant que du produit*) sont donc représentatives d'une toute une autre catégorie d'activité que le contrôle de stratégies. Alors, leur évaluation est l'occasion de faire autre chose que du contrôle.

Ce sont des tâches "processuelles", comportant des procédures inédites, originales et nécessitant la pleine implication des processus de leur réalisateur ; des tâches dont les produits sont revendiqués par leur producteur comme reflet de leur personne (*On est réalisateur d'un produit mais auteur d'une oeuvre*). Ces tâches se distinguent par l'implication du sujet dans le produit et les procédures, le réalisateur ne peut pas ne pas y revendiquer sa parole : ce sont des tâches "processuelles" (Voir Cahier n°6), qui nécessitent plus étroitement que les autres la prise en considération chez leur réalisateur des "processus", c'est-à-dire des investissements qualitatifs "d'énergies, de façons de (se) tenir, d'évoluer dans la production" (Bonniol, 1989).

#### **Articuler l'ensemble des tâches possibles :**

Le problème du formateur dès lors n'est pas de simplement répartir dans une progression ces deux types de tâches mais d'articuler leurs apprentissages. Entraîner à ces tâches, ce n'est pas ouvrir une alternative. La mission éducative ne permet pas de choisir entre les tâches procédurales et les tâches processuelles : le formateur n'a pas à privilégier l'une au détriment de l'autre, pas plus qu'il n'a à découper harmonieusement (?) le programme en deux volets d'importance égale. "Il n'y a pas une langue de la poésie —autrement dit

<sup>3</sup> Ce texte est une mise à jour du chapitre 3 de *L'auto-évaluation entre auto-contrôle et auto-questionnement*, En question, Titres 1, 1996

un usage spontané, fantaisiste, libre de la langue— et une langue de communication contrainte, normée, apprise, mais une langue à l'intérieur de laquelle plusieurs possibles cohabitent et tirent plus ou moins dans telle ou telle direction, suivant l'usage que l'on en veut consciemment faire" (BALPE, 1976), on peut dire la même chose de toute autre inscription du moi dans un système de signes, dans un système de traces qui renvoient à autre chose qu'un référent réel, à soi au monde. On donne ici au signe son sens plein de *trace du sens s'élaborant* : le signe est ici ce qui permet le travail de signifiante (Barthe, 1985), d'élaboration du sens, dans une sémiologie et qu'on ne confondra pas avec les signaux qui relèvent, eux, d'un code et d'une sémiotique.

*Le projet de formation devient alors d'articuler les mises en situation d'apprentissage des techniques et des notions aux mises en situation d'exercice de l'inventivité, dans un double projet d'instruire et d'éduquer.*

#### **Reconsidérer l'investissement dans les signes :**

Pour donner à vivre cette articulation, il semble nécessaire d'abord de reconsidérer les tâches de créativité ou plus exactement les tâches où est attendue une "parole personnelle" (Le Bouffant, 1986). La tâche n'est plus seulement, pour son réalisateur, l'occasion d'une instrumentation mais aussi d'une *inscription symbolique* (Imbert, 1990).

C'est bien plus que de simplement faire faire des jeux de langage, il ne s'agit pas seulement d'une grammaire de l'imaginaire qu'il faudrait faire apprendre : l'enjeu du formateur est d'éviter de participer à cette "colonisation de l'imaginaire" que Duborgel (1983) a dénoncée à l'école élémentaire : "l'écriture enfantine est figure double et dramatique de l'imagination naissante et de l'imagination contrainte, empêchée ou détournée." En effet, s'intéresser à la créativité n'est pas une garantie ipso facto d'aide au développement de la personne, cela peut aboutir à la simple injection d'une rhétorique confondue avec des techniques à maîtriser. Pour éviter de confondre travail sur l'imagination (dans le contrôle) et travail de l'imaginaire (dans le Reste), le formateur s'attachera à prendre en considération toutes les formes de régulations (voir Cahier 9).

#### **Pour la prise en considération du symbolique :**

La régulation est pensée ici comme *travail du formé* dans des situations dites "de médiation", situations où l'objet du travail est la parole par l'investissement du sujet dans les signes. On peut, (Vial, 1993 b), à partir du

travail psychanalytique dans le cadre de la Pédagogie Institutionnelle (Imbert, 1992), distinguer trois figures de la régulation.<sup>4</sup>

Dans *la régulation symbolique* le formateur est actif, actant, partie prenante dans la "perspective de la LOI comprise comme l'inscription d'une séparation, d'un inter-dit (...) qui différencie et ouvre un champ de réciprocités où chacun s'engage à risquer sa mise en JE" (p.161). **A la fois le formateur laisse s'installer les lois et il est attentif aux analyseurs, aux indicateurs de la rupture de ces lois, dans un double travail auquel il participe, de délier et rallier** : "Ainsi comprise, la médiation tout à la fois délie et allie. Elle s'inter-pose dans le même, le partage, l'interpelle, inscrit en lui le travail et la souffrance d'une séparation, le temps d'un devenir-autre. Elle délie non pour laisser en suspend, briser toute relation, mais au contraire, en vue de la constitution d'un allier où l'un et l'autre se transforment réciproquement ; où chacun s'engage, à travers son rapport à l'autre dans l'ouverture indéterminée d'un travail d'autoproduction, de création de formes nouvelles, déterminées. La médiation [...] supporte l'ouvert nécessaire à un auto-développement, à l'émergence d'un sujet." (p.164).

**Cette régulation symbolique rend possible l'utilisation et du formatif et du contrôle, elle travaille le sens, le caractère et le singulier, l'opaque, l'unique : elle aide à construire l'évolutif de la personne professionnelle.**

#### **L'auto-évaluation n'est pas l'auto-formation :**

L'investissement dans les tâches à focalisation processuelle ne peut s'arrêter à la régulation sémiotique, laquelle participe encore d'un effacement du sujet. Le symbolique est une dimension que l'auto-évaluation porte dans la formation mais encore faut-il ne pas confondre auto-évaluation et auto-formation.

*Ce n'est pas la tâche qui met en route l'investissement symbolique, c'est la situation de formation qui en est l'occasion, et dans cette situation, le formateur est indispensable. Etre en contact avec les signes ne suffit pas, c'est dans la relation à l'autre que la parole auto-évaluative peut se construire.*

Le formateur peut être lui-même un lieu de transitionnalité. Il joue à permettre au formé de projeter et de communiquer "la fonction intermédiaire dans le processus de changement". Il est l'occasion "d'établir la continuité et d'être entre-deux ruptures (ou "coupure", comme l'écrivait Oury)" (Kaës, 1979, p.56). Il n'est pas, par nature, "médiateur", c'est une fonction de régulation qu'il peut

---

<sup>4</sup> mécanique - sémiotique - symbolique, voir Cahier n9 *conceptions de la régulation et apprentissage*. La régulation sémiotique peut participer à la fois du mécanique et du symbolique.

avoir à remplir mais qui ne dépend pas que de lui : encore faut-il que le formé l'investisse de cette fonction.



**Importance des processus :**

Le travail sur les procédures favorise la revendication, l'émergence et la prise en compte des processus. Le processuel n'est pas un simple retour à un quelconque "relationnel" confondu la plupart du temps avec le maternage. La dimension des processus humains n'est pas à côté de la didactique, à côté de l'évaluation mais dedans. Pour le formateur 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 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 d'accueil 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 permet d'éviter les dérives de la logique techniciste que la recherche des procédures entraîne. L'auto-contrôle est à distinguer de l'auto-évaluation. *L'auto-contrôle s'occupe en priorité des procédures, en accointances avec le monde du contrôle, du bilan, de la mesure, de la vérification des acquis.*

L'auto-évaluation est alors à redéfinir 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 : c'est un jeu social.* "Disons que l'énigme du monde nous amène à introduire l'idée de jeu. Dans la philosophie de Axelos, l'irréductible ontologie de l'être, c'est le jeu, un jeu étrange qui produit ses propres joueurs (voir Caillois, Bateson). Il faut réintroduire cette notion, la repenser" (Morin, 1990 b, p.248).

*Et puis l'auto-évaluation, c'est tout le reste du temps, la possibilité de chercher du sens, d'apprendre le monde, de prêter du sens à ce qui est vécu dans la formation, de "voir dans le vide", comme le dit Kennet White (1987, p.12) : "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."*

**Les objets<sup>5</sup> des régulations en évaluation :**

La pratique systémique de "l'évaluation-négociation" (Cardinet, 1990 a) permet d'associer étroitement le "formé" à l'évolution de la formation. Il

<sup>5</sup> au sens de "ce sur quoi porte la régulation"

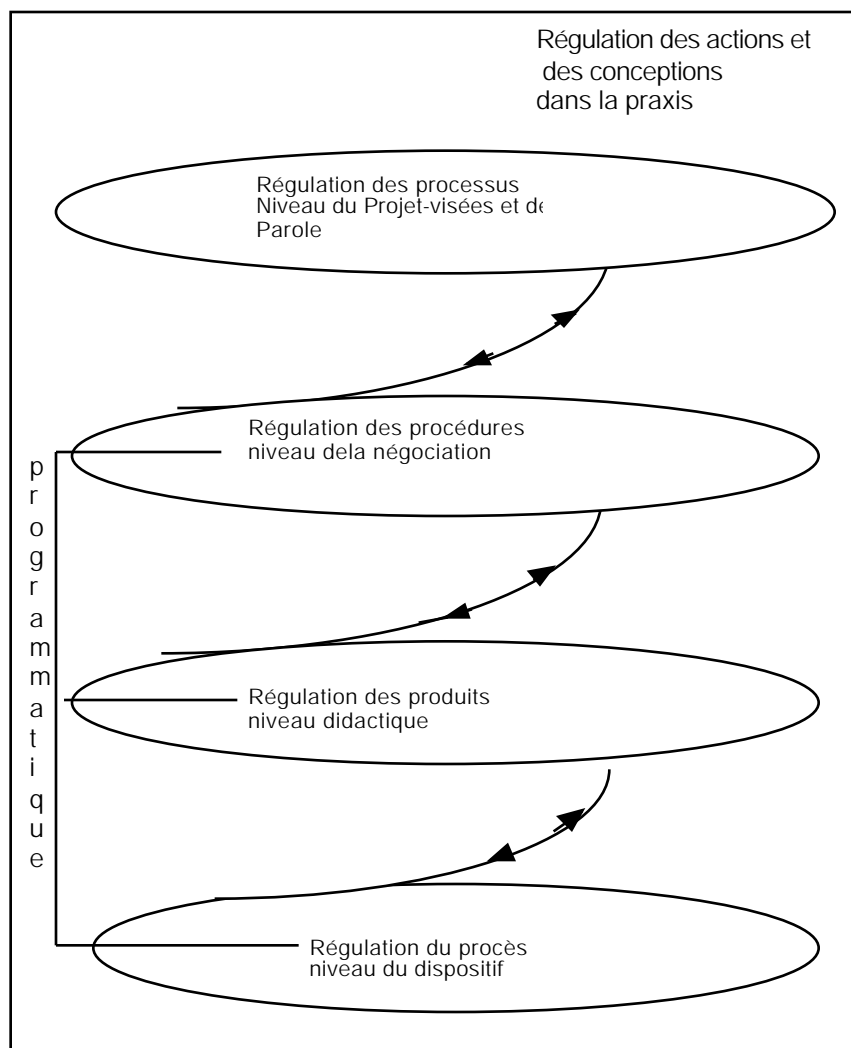
devient un actant, au même titre que le formateur, ce qui ne veut pas dire que l'enseignant, par exemple, n'occupe pas un poste spécifique, il reste bien entendu le garant didactique et le contrôleur des acquis (logique de contrôle).

Formateur et formés, parce qu'ensemble ils négocient —ce qui suppose que soit reconnue leur Parole et acceptés les divergences, voire les conflits : les différences (Derrida, 1968)— les aménagements du dispositif de formation, surtout au niveau pédagogique et au niveau de l'évaluation sommative, *régulent le Procès de formation* : ils décident de l'ordre des tâches ou leurs conditions de réalisation, l'abandon ou le retour sur une partie du dispositif d'apprentissage (niveau 1, de la "régulation structurale" VIAL, 1993 b)

Le niveau didactique reste marqué par 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) ; le formateur 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. Mais évaluateur et évalués 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*. (niveau 2, d'apprentissage de l'auto-contrôle).

Les corrections successives apportées aux critères des tâches tout au long du dispositif, en faisant évoluer l'exhibition des critères 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, de négociation comme art de vivre, rituel de fondation du sens  $\tilde{N}$  voir Cahier n<sub>i</sub>2). Ces trois premiers niveaux travaillent le Projet programmatique (Ardoino, 1986 b), le Programme.

Enfin, les participants de la formation 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, processuel), en fonction de leur Projet-visée (Ardoino, 1986), de leur Projet comme orientations éthiques et politiques.



Les 7 objets réglables

*Procès, produits, procédures et processus* permettent aux partenaires de réguler leurs actions. On peut penser que la régulation de leurs représentations est simultanée, conceptions 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).

**Interventions et interactions :**

En somme, l'évaluation dite formative, l'évaluation qui se veut au service du formé (pensée dans le modèle cybernétique : Allal, 1979), souffre encore de la confusion majeure entre "l'interaction pédagogique <sup>6</sup>" 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 comme un lapin ou on le suit à la trace, dans une battue) 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. On n'en finit pas de poser des réponses, au lieu de faire qu'il y ait des questions, ce qui revient à simplifier et donc à éviter du sens. "Je dirai d'abord que la complexité pour moi, c'est le défi, ce n'est pas la réponse."* (Morin, 1990 c).

Les instruments, dans ce contexte, risquent sans cesse d'être rigidifiés en Table des Lois permettant tous les contrôles de la conformité des produits, des procédures, voire des producteurs! Viser l'autonomie de l'élève, par exemple, vouloir que les outils soient des outils d'auto-guidage, d'auto-réglage, de mises aux points successifs, objets évolutifs, réglables, ne met pas l'abri du risque d'induction de situations de mise en calibrage.

Exalté par la rationalisation des procédures des tâches pour que le formé s'auto-contrôle, on risque toujours de mettre en chantier la route solide, droite, obligatoire devant conduire à la réussite ; ce qui aboutit au résultat inverse, à un assujettissement aux normes, par dérive de logique.

*Décidément, former, ce n'est pas montrer la route, ni le cap, ni le nord : ce n'est pas d'abord l'établissement du référentiel pour le contrôle mais la mise en circulation à des régimes différents, d'actes de communication, dans une relation humaine, à la recherche du sens.*

**Repères et balises : les critères**

L'analyse des tâches, ce complexe entre didactique et évaluation, (voir Cahier n°6) risque d'aboutir à une collection de règles de conduite, à un schéma de montage ou au plan d'un territoire conquis et perdre sa valeur exploratoire.

<sup>6</sup> qu'on commence à appeler partout "intervention didactique"

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).

L'évaluation des tâches, pendant l'apprentissage, risque d'aboutir à l'établissement de normes, même consensuelles. Alors que c'est aux contrôles que les critères devenus balises établissent le référentiel dont on va mesurer l'acquisition.

#### **Distinguer la fondation du sens, de l'établissement du sens :**

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).

On peut donc distinguer l'acte d'établissement d'un instrument de contrôle comme la carte d'étude (une *carte routière*), quand elle prend une valeur référentielle, et l'action de l'individu quand il *fonde* ce référent non pour se "l'appliquer", mais pour construire son propre jeu, sa propre voie, son propre sens (la carte devient carte à jouer).

#### **L'écart comme réseau de sens :**

L'expérience du différentiel comme outil d'auto-évaluation (voir Cahier N°2) a corroboré l'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 1987, il était mis 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*" (VIAL, 1987 c).

Le risque réside dans la façon dont formateur et formés inscriront le critère dans la pratique du formé. Sans le savoir, on peut favoriser chez le formé la mise en balises des critères, les règles consensuelles se transforment alors en normes absolues et le formé, mis en demeure d'appliquer les critères dans la fabrication des produits, *se met sous contrôle*, dans une situation de Bilan.

C'est pourquoi, si on veut éviter que l'auto-évaluation ne se réduise à l'obligation d'un auto-contrôle continu, il est nécessaire de veiller à donner

non seulement à l'erreur un statut de manquement logique et constructif parce qu'on la fera suivre d'une recherche de remédiations, en opposition 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 du formé 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 critères est une erreur, on s'empêche d'installer les prémisses de la responsabilisation.

#### **Le rempart de la différence :**

Accepter que la différence soit l'occasion de compréhension est la protection majeure contre la dérive vers le contrôle systématique de la conformité, parce que cela va influencer tout le Procès de la formation. Mais, de plus, un responsable de formation qui se met à "douter" du statut de l'erreur et commence à 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 et 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 depuis la formation à focalisation didactique vers la formation à la promotion des possibles de l'Autre.

En effet, dans le Différentiel, on attend que celui qui utilise le document critérié *y inscrive sa différence*. Ce sont d'emblée les écarts qui sont impulsés, suscités, attendus, car ce sont ces écarts qui manifesteront, et le sens de son action, sens créé par l'utilisateur, et le sens de son savoir-pouvoir-être (et devenir) dans cette action. *Le différentiel est le versant personnel du référentiel* : on demande à l'utilisateur de gérer la régulation de la carte pour lui, en fonction de son expérience, de son point de vue. *L'indicateur de l'appropriation est l'écart à la carte, au référentiel.*

Quand on s'intéresse à l'auto-questionnement, l'écart n'est pas une erreur, mais l'expression d'une transformation qui peut fort bien être le signal d'une appropriation. C'est la modification qui est la marque de la compréhension, pas la restitution ni la reproduction. Le statut de l'erreur doit être négocié. 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.

Le différentiel se veut un outil d'auto-questionnement, dans la logique qu'on oppose à la logique de bilan (Bonniol, 1988), d'aide au développement de la parole professionnelle. L'auto-évaluation n'est plus ici un processus de maîtrise, mais d'expression-construction de soi par *le critère, comme trace, comme signe*.

#### **la fondation de critères dans la familiarité**

On a laissé croire que, pour éviter de faire appliquer le sens dans la reproduction des normes, il fallait s'envoler vers une singularité indicible. On a cru dans les "ateliers d'écriture", par exemple, que pour en finir, comme le dit BARTHES (1975), avec ces pratiques de lecteur-consommateur qui consistent à "placer tous les textes dans un va-et-vient démonstratif, à les égaliser sous l'oeil de la science in-différente, à les forcer à rejoindre inductivement la Copie dont on les fera ensuite dériver", il faudrait au contraire, pour devenir lecteur-producteur, développer des pratiques de libération individuelle. Alors que Barthes précise qu'il s'agit "non pas de remettre chaque texte, dans son individualité, mais dans son jeu, le faire recueillir, avant même d'en parler, par le paradigme infini de la différence, le soumettre d'emblée à une typologie fondatrice, à une évaluation". C'est dire que s'occuper de formation sur des tâches de créativité n'empêche pas la fondation d'une typologie, d'un recueil provisoire, évolutif, (différentiel), jamais achevé.

Existe-t-il des tâches qui, par nature, ne seraient pas critérables ? Ecrire, par exemple, ou toute autre production qui implique le créateur dans son produit, n'est-ce pas en fin de compte se donner des critères de réalisation de ce produit, y compris si on ne se le dit pas, et pas comme ça ? *La différence de ces tâches processuelles avec les tâches dites procédurales serait uniquement la proximité, la familiarité, entre le scripteur et les critères qu'il se donne.*

#### **La négociation des critères :**

Un travail sur la créativité, peut-il se passer d'une décentration par des "règles" si on entend par là aussi celles qu'on invente ? Refuser la communication de critères —à condition de parler de critères proches du

vécu, de l'évaluation formative comme dispositif vécu—, n'est-ce pas retomber dans "l'inspiration", le "don" ou promouvoir l'idéologie de l'enseignement comme thérapie?

Et si des procédures, des critères procéduraux pouvaient être aussi verbalisés sur ces tâches "d'imagination", ces tâches qui privilégient la "logique de l'énonciation" sur la "logique de l'énoncé" (COSEM, 1978) ? Non pas avant la réalisation des tâches, avec des critères externes, mais pendant et par (ou avec) celui qui produit, révise, refait ? *Des critères que le scripteur pourrait sans culpabiliser reformuler, supprimer (rendre obsolètes), ôter (refuser), ajouter : dans un rapport privé, personnel d'abord d'auto-questionnement, mais aussi dans un dialogue avec le formateur, s'il le désire. L'expression d'une procédure n'est pas incompatible avec l'intérêt pour les processus.*

Les critères utilisés ainsi, dans une volonté différentielle, permettent de donner au scripteur, par exemple, le pouvoir d'inventer des "normes", des repères, des tracés, comme le dit Perce : "Au fond, je me donne des règles pour être totalement libre".

A partir de là, l'opposition entre les deux domaines de la didactique de l'écrit, mais aussi et au delà entre produits et oeuvre, créativité et techniques, savoir-faire et savoir-être, est articulable.

Par l'usage du différentiel, les partenaires finissent par accepter que les critères ne soient pas donnés une fois pour toute, qu'ils ne sont pas des lois au-dessus des pratiques mais qu'issus des pratiques, ils évoluent avec elles. Le critère prend alors sa pleine valeur opératoire : il est un repère qu'on se donne pour orienter ses actions, en fonction du référent du moment : il est vécu. En fait, dans un double mouvement simultané, une récursivité, le critère permet d'explicitier le référent de formation et de le transformer, ce qui fait évoluer les critères. L'idée de différentiel inclut cette dimension provisoire des critères.

Le différentiel n'est plus un ensemble de normes à acquérir, c'est une proposition des formateurs, évolutive, et qui évoluera par le travail d'appropriation que fera le formé. 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. Les 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 peut donc, au-delà de l'auto-contrôle, devenir une mise en situation d'auto-questionnement. On passe ainsi des régulations de conformité (cybernétiques) aux régulations complexes favorisant aussi l'émergence du sens des organismes vivants.

**Une quatrième catégorie de tâches d'évaluation :**

Les tâches processuelles sont l'occasion de laisser émerger l'imprévu, en ce sens, elles sont dans la monde formatif, elles participent donc d'une quatrième catégorie de tâches d'évaluation (voir Cahier n°6) : celles qui posent le problème du sens de ce qu'on fait et qui interrogent les "allant de soi" (Ardoino, 1985) de la situation didactique.

Elles feront naître des réponses individuelles, constructives, par exemple, de la personnalité scolaire de l'élève, elles participent alors de la mise en circulation d'une parole professionnelle distincte mais en rapport étroit avec le projet de réussite sociale que la formation se doit de promouvoir.

**La nécessaire problématique du sens, domaine de l'évaluation :**

A condition que le formateur vive et fasse vivre une problématique du sens dans la relation éducative : un questionnement ouvert, (Ardoino & Berger, 1986 a), une heuristique articulant la transmission et l'appropriation de savoirs. Ce questionnement sur le monde (et d'abord sur les procédés didactiques), relève de la dimension Evaluation dans la formation.

Les formateurs savent déjà le faire, c'est ce qu'on désigne quand on écrit par exemple que tel enseignant "a su rebondir sur l'occasion que lui offrait un de ses élèves, il ne les a pas cantonnés dans un rôle de consommateurs de techniques et de savoirs figés. Il a permis qu'ils interrogent leurs savoirs à la lumière d'autres savoirs" (*Les cahiers pédagogiques* n° 299, p.29). —à ceci près qu'alors il serait nécessaire de reconnaître que les formateurs se préoccupent, ce faisant, de l'évaluation, et plus de didactique. Mais pas plus les enseignants que les formateurs en général, n'accordent à ces pratiques qu'ils conduisent, l'importance qu'elles peuvent avoir.

L'évaluation n'est plus enfermée dans une interrogation sur l'objectivité des notes, elles n'est plus seulement la quête d'une gestion fonctionnelle des représentations des formés dans l'illusion systémique d'une maîtrise possible du réel que l'évaluateur modélise. L'évaluation est

**une dimension de la formation qui pose, aux acteurs, le problème du sens de ce qu'on fait. Elle est le lieu d'une sémiologie (Clozel, 1994).**

## 2. L'instrumentation souple, re-définition de l'instrumental

La question est alors de savoir comment vivre l'auto-contrôle pour qu'il ne devienne pas le pôle dominant dans la formation.

### Méta-procédural et épi-procédural :

Si on se réfère aux travaux des linguistes qui distinguent les *compétences métalinguistiques* des *compétences épilinguistiques* :

- métalinguistique : manipulation consciente et réfléchi de l'objet langagier (Brédart & Rondal, 1982)

- épilinguistique : activités métalinguistiques non conscientes, (Culioli, 1968), "comportements qui présentent des analogies avec des comportements métalinguistiques mais dont le caractère réfléchi n'est pas établi" (Gombert, 1986) ; on peut dire que, dans un dispositif d'apprentissage à l'auto-contrôle des procédures, l'objectif est que les procédures de contrôle de la construction des produits soient vécues consciemment, comme des *méta-procédures* par le réalisateur pendant qu'il réalise la tâche.

Alors que dans un dispositif qui veut permettre de vivre la possible articulation de l'auto-contrôle et de l'auto-questionnement, les mêmes procédures de contrôle des procédures sont laissées à la discrétion du réalisateur qui peut soit les prendre comme *épi-procédures* pendant la fabrication des produits ; soit comme *méta-procédures* et les rappeler consciemment (et les communiquer) pour évaluer tel ou tel point de son algorithme personnel, afin d'introduire des réajustements ou non.

Que le formé ne soit pas obligé de prouver qu'il se sert des outils pour l'auto-contrôle, qu'on lui laisse le choix de transformer les outils en *méta-procédures* ou en *épi-procédures* n'empêche pas que le formateur puisse lui renvoyer, notamment au vu des écarts, un questionnement qui vise à faire exister l'utilisation consciente des procédures de contrôle : " Ne penses-tu pas que si tu t'étais davantage servi de ces critères, tu aurais pu voir cette erreur et la corriger ?".

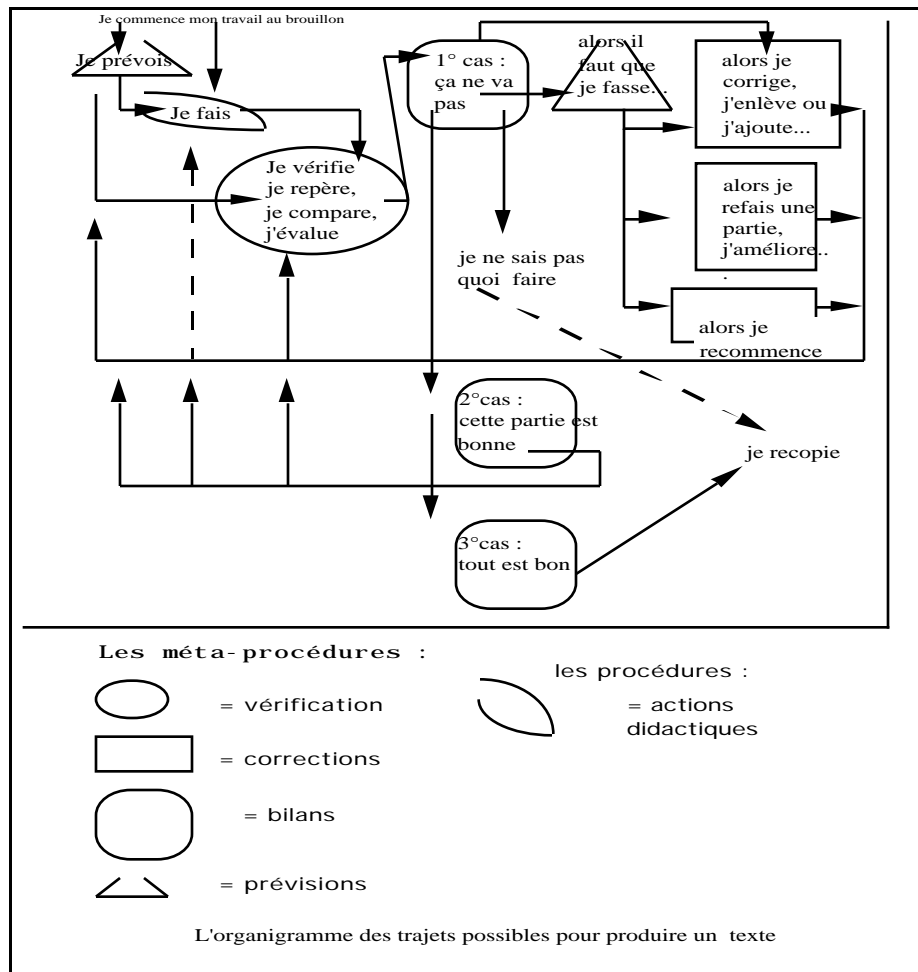
*La Parole est l'élément de base de l'instrumental. Les critères, d'outils de pouvoir peuvent alors devenir des outils pour savoir.*

### La verbalisation des méta-procédures :

L'allègement des outils d'auto-évaluation revient en fait à privilégier l'apprentissage de l'anticipation sur celui de la planification. Au lieu d'apprendre aux formés à prévoir les actions didactiques qu'ils vont faire et ce plusieurs fois au cours de la fabrication du produit (ce que la partie

"planification" des cartes des tâches complexes visait) (Vial, 1987 c), on peut leur demander de se construire la représentation globale de cette fabrication.

Par exemple, en construisant l'organigramme des méta-procédures (ci-dessous) qu'ils jugent nécessaire de mettre en jeu : l'organisation de ces procédures de contrôle des procédures didactiques de réalisation du produit.



Alors, la carte d'étude (collection des critères de la tâche, résultats de l'évaluation de la tâche, Vial, 1987 -1991) peut être réduite à la phase de fabrication du produit attendu. Le formateur économise ainsi le temps passé à traquer l'emploi des procédures de contrôle, il peut établir un dialogue sur

l'utilité de communiquer l'auto-contrôle. Il devient clair aussi que la carte d'étude contient d'abord des indications procédurales, le dialogue autour de l'emploi de la carte peut dépasser ce procédural et contribuer à faire communiquer sur le voyage même. La procédure et son contrôle débouchent alors sur *un savoir poser des questions, pour chercher le sens.*

**Instrumenter n'est pas appareiller :**

Le travail de construction de représentations anticipatrices sur les méta-procédures, consistant à se poser des questions du type : "Que faudra-t-il prendre en compte ? Y aurait-il des ordres meilleurs que les autres ? Avec quoi pourrai-je vérifier que le produit est conforme ? original ? agréable à lire ?", est beaucoup plus important que de chercher à contrôler, par des traces que le formé serait obligé de communiquer, l'effectuation de cette planification dans un produit particulier.

Il s'agit de construire en amont du contrôle des procédures de confection du produit final attendu, une représentation de l'acte de fabrication d'un texte, par exemple, comme d'un objet technique, sans imposer un algorithme précis, mais en insistant sur les trajets possibles et sur l'incontournable vérification de conformité débouchant sur des corrections, puis laisser le réalisateur de la tâche vivre l'acte d'écriture et oser décider de se contrôler.

La volonté d'installer des dispositifs d'auto-contrôle a tendance à fonctionner sur la conviction selon laquelle l'épi-procédural serait le degré supérieur de la maîtrise, le degré d'expertise et, le considérant comme le but de l'apprentissage, on en arrive, tout naturellement, à le rejeter hors de l'apprentissage parce qu'il serait une intégration plus complète, experte, du méta-procédural. Alors que, dans un projet d'articulation du contrôle à l'auto-questionnement, l'épi-procédural est un passage phénoménologique sensé restituer à la fabrication des produits et à l'agir dans la création, leur épaisseur de phénomènes. L'épi-procédural, comme signe même de l'auto-évaluation, devient alors une dimension de l'apprentissage avec laquelle le formateur transformateur devra composer.

*En somme, c'est cesser d'assimiler l'instrumentation et le contrôle de l'emploi d'instruments, ou cesser de confondre instrumenter avec appareiller.*

**Le régulateur externé :**

Le formateur n'est plus alors dans une posture d'arbitre : il n'a pas à obliger le formé à respecter une règle du jeu comme il est tenté de le faire

quand il exige des traces de l'ensemble des procédures d'auto-évaluation. Le formateur n'est pas davantage dans une posture de négociateur à la recherche d'un compromis : le formé n'a pas de parti pris contre la conscience des procédures de contrôle. Le conflit ne se passe pas entre lui et le formateur puisque rien n'a été exigé.

Le formateur se rapproche davantage de la position du médiateur entre ce qu'on a dit qu'il faudrait faire et ce que l'autre fait ; il ne se présente pas plus comme tenant du "il faut être conscient" que du parti adverse. Il se présente comme un intermédiaire *neutre*. (Touzard, 1977). Mais, on pourrait dire qu'il est un médiateur si le formé était déjà en conflit, alors qu'ici le formateur doit d'abord provoquer le conflit interne au formé.

Décidément le formateur est ici plus proche de la figure du *Régulateur externe*, le mot externe ne signifiant pas qu'il est hors de la situation, neutralisé, mais régulateur de l'autre, qu'il est là 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" (Bonniol, 1988 b, p.146) C'est ce rôle qu'on peut appeler celui du "Régulateur externé", (par analogie à "être interné), rôle que prend celui qui, de lui-même, se veut agent de la régulation de l'autre.

Ce choix vécu laissé au formé, en place d'une mise en vérification par des traces, emporte bien davantage son adhésion à la nécessité du méta-procédural. On obtient d'autant plus le niveau méta-procédural qu'on laisse le choix : on ne force personne à être conscient pendant l'action, l'exiger, c'est provoquer des défenses. Pour cela, il faut que le formateur, lui, accepte l'épi-procédural qui ne lui permet pas de vérifier.

#### **L'auto-évaluation comme pari :**

Si on reprend les trois niveaux que distingue Berger (1988) :

"-Le niveau de l'individu apprenant, les processus d'ordre métacognitifs, tels que l'anticipation, l'auto-évaluation, etc

-Le dispositif d'intervention (les objectifs énoncés par l'enseignant, les grilles d'auto-évaluation...)

-le contexte social (relationnel et institutionnel) dans lequel se jouent les pratiques de formation",

**tout porte à avancer que ce troisième niveau est un multiplicateur de la puissance des effets des deux autres niveaux. Ce troisième niveau ne peut pas être supposé "neutre" (cf. ALLAL, 1988 a). Il est le lieu de l'évaluation comme processus de la formation, l'évaluation qui ne se réduit pas à la logique de vérification de l'acquis, de l'instruction.**

La pratique de l'évaluation dite formative, dans la logique du Reste, comme pari du formateur sur les possibles de l'autre, favorise l'émergence des processus des formés, permet de réguler le dispositif d'intervention, et d'*élargir*, sinon de faire vivre, les pratiques d'auto-évaluation.

#### **L'attention à l'Autre :**

Plus on installe un dispositif d'apprentissage de l'auto-contrôle, plus on cherche à vérifier les acquisitions, plus on provoque des refus, des revendications plus ou moins outrancières : les formés manifestent que le système peut être amélioré, que leur individualité n'est pas assez largement investie. Il reste à passer de ces situations conflictuelles à un savoir évaluer. Il semble bien que "le savoir s'auto-évaluer permet à la personne de développer librement et efficacement d'autres savoirs, savoir-être et savoir-devenir. Le savoir s'auto-évaluer est une puissance d'auto-formation et d'auto-éducation" (De Ketele, 1986, b).

Le champ de ce que Bonniol (1988 b, 1989) appelle *les processus humains*, l'attention à ces façons d'être, à ces "tensions, ces intentions, ces manières de prendre les choses, d'aborder une situation, de s'y investir, par exemple l'intensité de l'attention, le degré de confiance en soi" (BONNIOL & GENTHON, 1989 b) fait partie de la panoplie d'un formateur, de cette science du complexe qu'il acquiert au contact des formés justement, quand il ne se prend pas pour le Grand Commandeur. La conscientisation de l'évaluation formative donne de l'acuité à cet intérêt pour le fonctionnement de l'Autre.

#### **L'attention aux rituels :**

Par exemple, tout enseignant assume la situation suivante : pendant qu'il s'évertue à faire passer un message, à capter l'attention de son auditoire (parce que ce qu'il explique est important, qu'il sait que ses élèves en ont

besoin pour réussir), ou pendant que toute la classe travaille consciencieusement, il s'aperçoit qu'un élève, dissimulé par le dos d'un camarade joue à la petite voiture avec sa gomme. Cet élève a l'air profondément accaparé par son jeu ; ses lèvres modulent le vombrissement de la voiture. L'enseignant n'a devant lui qu'un comportement, mais il ne peut pas ne pas l'interpréter. Il doit dans l'instant décider de sa propre attitude.

Si l'enseignant est de ceux qui n'ont qu'une seule gamme de règles préétablies, bien rangées selon les situations, ce qui leur permet de se décharger de sa responsabilité sur le contrat scolaire (didactique?), il a la réponse toute faite : "Ca ne se fait pas !" C'est simple, mais c'est mutilant, car rien ne permet d'affirmer, ipso facto, que cet élève-là n'écoute pas ou ne réfléchit pas : *les rituels d'écoute comme les rituels de mise au travail sont, par définition, ambigus.*

La plupart des enseignants, ceux qui ne s'économisent pas, à toute vitesse certes, mais réellement, ont le choix entre faire celui qui n'a pas vu ou sanctionner l'élève qui n'écoute pas et s'amuse. Alors l'enseignant hurlera d'autant plus fort qu'il est convaincu que ce qu'il était en train de dire ou que ce qui était entrain de se faire dans la classe à ce moment-là était important. Il désapprouvera non pas forcément pour son prestige, non parce qu'il sacralise sa parole, non parce que son pouvoir est bafoué ou ignoré (Cf. FILLOUX, 1974). Ce peut être le Savoir qui n'est pas reconnu par cet élève-là et ce peut être au nom de "son bien", qu'on le punira d'une façon ou d'une autre ; parfois un regard suffit pour faire savoir qu'on n'aime pas ça (qu'on ne t'aime pas, toi, faisant ça).

On est là dans ce type de situation qu'on rencontre aussi dans le monde professionnel, où le garant de l'apprentissage peut avoir d'aussi bonnes raisons de sanctionner que de ne pas sanctionner : *une situation complexe.* Or, avec quoi l'enseignant décide-t-il ? C'est bien parce qu'il a, y compris sans le savoir, un ensemble d'informations sur les rituels de cet élève précis à ce moment là, informations qu'il rapporte à des critères sur les processus, sur le fonctionnement de cet élève, critères qui lui permettent de poser une signification probable de ce comportement, de *parier* sur telle ou telle signification du geste et de décider de telle ou telle intervention en réponse.

L'observation des formés au travail, dans ce contexte, est absolument nécessaire, mais observer ne peut être réduit à recueillir des informations dans une grille toute faite. Il faut à chaque fois remettre en question la grille d'observation : il s'agit d'une *évaluation*. L'enseignant, par exemple, ne peut



prêter du sens à ce type de comportement s'il n'apparaît qu'une seule fois. La répétition des comportements sert de signal pour commencer à se donner des critères processuels. Ensuite le dialogue là encore, *la Parole* de l'élève concerné peut favoriser la prise de conscience chez cet élève de ses rituels et du sens qu'il leur accorde.

On ne peut continuer à croire que la fonction principale d'un formateur (ou de celui qui assume une fonction formation, comme le cadre dans un service) est de dire, de faire, de montrer, d'installer, d'expliquer : c'est bien davantage d'observer, d'analyser et d'évaluer.

#### **L'opérateur dans la pragmatique :**

L'opérateur, par opposition à l'opérationnel de la théorie des objectifs, se caractérise par l'entrée dans la formation par l'évaluation des tâches, ce qui entraîne à réorganiser l'ensemble de la didactique. L'opérateur ne vise pas seulement, ni en priorité, l'efficace, mais aussi l'efficience, c'est-à-dire le bien-être des agents dans la rentabilité : si la focalisation n'est pas seulement vers les objectifs à atteindre, mais aussi sur la promotion de la personne en formation, sur l'activité du sujet, sur la puissance de l'*auto-organisation*.

Le problème est celui de l'instrumentation qui serait située dans la logique du bilan et s'opposerait à l'intuition dans la logique formative (ALLAL, 1983 b). Ainsi, voulant prendre en considération dans la formation la promotion des processus humains, on s'interdirait d'instrumenter cette promotion en refusant de construire des critères verbalisés portant sur les processus, ceux des élèves par exemple. On laisserait faire l'intuition. Mais ce serait rester dans une vision dichotomique.

Tout est une question de degré, d'intensité : on peut parfaitement envisager d'instrumenter la promotion des processus par la construction de sorte d'outils de recueil de critères processuels, portant sur la façon de faire, sur l'énergie investie, sur la qualité de l'écoute ou sur les rituels de mise en tâche. Tout dépend de l'usage qu'il sera fait d'un tel outil. Dans la logique formative, ce sera pour qu'il serve de repère aux partenaires et il pourra être remaniée, dialoguée, négociée, il servira d'abord à fonder une Parole ; alors que dans la logique sommative, il pourrait devenir objet de contrôle, de contrat et d'apprentissage, dans la mesure où ces repères pourraient être transformés en balises, en normes processuelles, dans le cadre d'une intégration sociale.

Dans l'enseignement, par exemple, il ne sert à rien de nier que de tels critères existent et sont largement utilisés dans les conseils de classe, mais on n'a pas pris la peine de les mettre à plat et de s'assurer de leur pertinence aux objectifs de l'institution, au double projet d'instruire et d'éduquer. On peut frémir de l'usage qui pourrait être fait de tels outils, mais au lieu d'y voir un danger, on ferait mieux de regarder l'usage inavoué qui en est actuellement fait. Bien sûr, il faut être vigilant sur les outils rationalisés de contrôle, mais il faudrait peut être aussi s'inquiéter des dangers de l'emploi d'outils "implicites", dangers existant déjà.

Ainsi même l'auto-questionnement peut s'instrumenter à des degrés divers, différemment selon le moment de la formation, mais ce qui distinguera cet outil sur des critères processuels, c'est qu'au contraire des cartes procédurales, l'instrument ne pourra pas apporter de réponse. Il ne peut servir qu'à poser des questions sur le sens du faisable dans telle ou telle institution et ne vaut que par la qualité de l'échange qu'il pourra provoquer ; ce qui nécessite que le formateur se positionne d'une manière particulière.

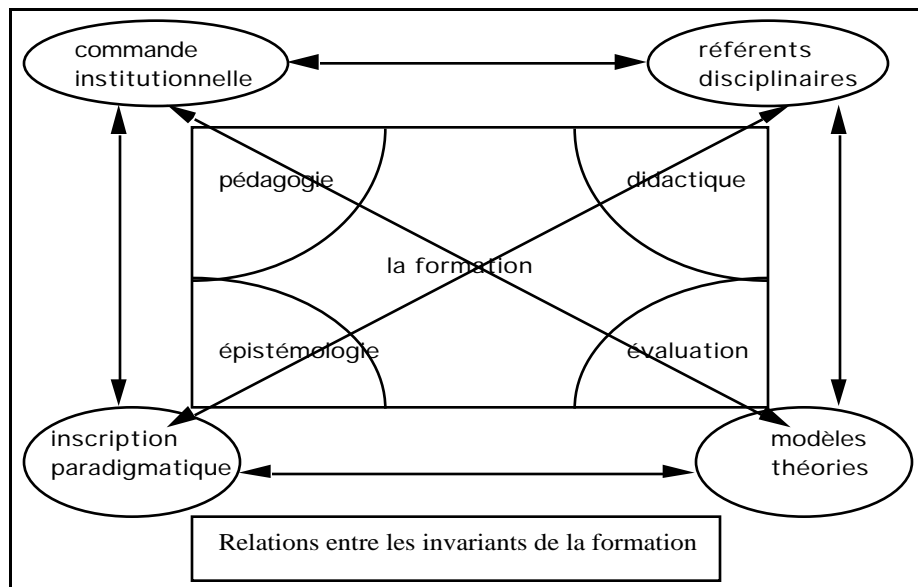
D'un autre côté, on ne peut s'enlever de l'esprit que l'usage de prothèses, même bien faites, ne remplace pas un membre, et que l'improvisation, la prise de décision, dans l'instant, sans outil construit, est le but à atteindre. Le passage par l'instrumentation ne sert en fin de compte qu'à assurer l'intuition.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

#### **Les invariants de la formation :**

Il semble important de penser, de concevoir, de construire symboliquement l'apprentissage, (y compris quand la mission consiste à mettre en présence d'une didactique), d'abord comme une formation<sup>7</sup> (d'enfants ou d'adultes) et jamais d'abord comme une simple instruction, (une transmission de contenus, un seul enseignement de savoirs donnés à apprendre ou donnés à voir, si on est dans l'information. Ces projets de formation-là pourraient être à la rigueur l'objet de formations informatisées).

Ce qui ne veut pas dire que, dans les formations prenant en considération la parole, les contenus devraient être rejetés à l'arrière plan : c'est le point de vue sur eux qui change, ni leur place, ni leur importance. Les contenus didactiques, issus des référents disciplinaires, sont alors des connaissances-outils pour réaliser des produits, réalisations sur lesquelles

on a des objectifs visés aussi en termes de promotion de la personne professionnelle ou scolaire. C'est bien dans un des champs particuliers des pratiques sociales, un champ de savoirs, une discipline, une didactique que les critères de cette formation s'exercent mais "La formation ne saurait être réduite à une action exercée par un formateur sur un "formé", malléable, recevant passivement la forme que lui imprime le formateur" (Ferry, 1983 p.37).

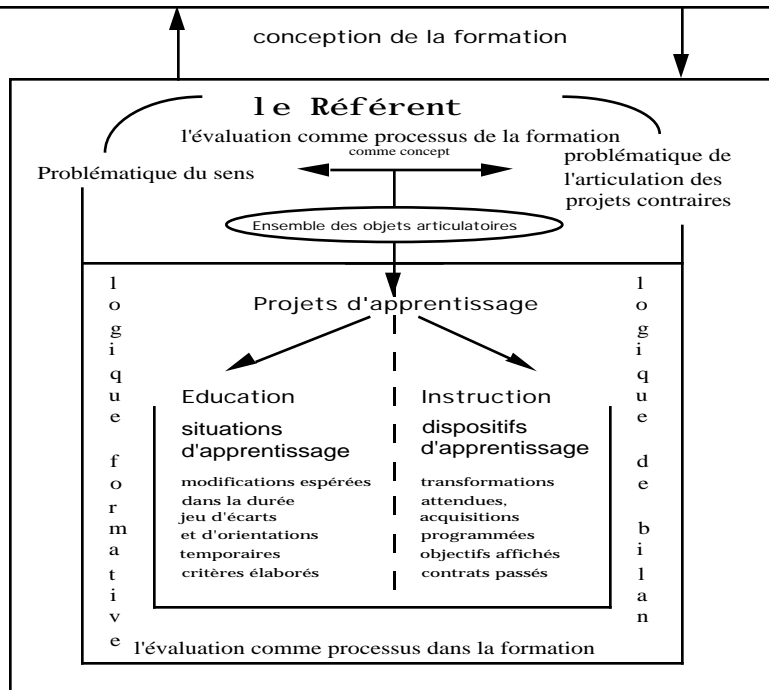


Pour cela, on est conduit à reconnaître à l'épistémologie, comme lieu du projet de connaissance, une fonction égale en importance aux autres dimensions jusqu'à présent mentionnées. L'épistémologie est envisagée ici comme terme générique pour parler aussi des rapports à la philosophie, à l'anthropologie et à la scientificité : l'ensemble des rapports au sens de la vie, à l'image de l'homme au monde, au statut de la Connaissance et du Savoir.

Pédagogie, didactique, évaluation et épistémologie sont les invariants d'une structure de la formation, les éléments du référentiel de la formation, tandis que les référénts disciplinaires, la commande institutionnelle, les modèles, les théories et l'inscription paradigmatique, intériorisés ou internes aux partenaires, jouent le rôle de *surnormes de la formation* et constituent le référent du formateur.

<sup>7</sup> en distinguant soigneusement formation et thérapie

le Référent : une combinatoire  
 - des conceptions : - sur la vie (la philosophie) - sur l'Homme (l'anthropologie) - sur l'Intelligence (l'Apprendre) - sur le Savoir et le Scientifique (l'épistémologie) - sur les relations de vie (la psychologie, la psychanalyse - la sociologie) - sur l'Homme et le cosmos (l'herméneutique - la mythologie - les symboliques) - sur l'art (l'esthétique) - sur les rapports des Hommes entre eux (l'économique et le politique) - sur..? (la case vide l'oncle Tom).  
 - des valeurs : le juste - le vrai - le beau - le bon, le bien - le clair  
 - des instances qui agissent : les paradigmes - l'imaginaire - les modèles - les théories.  
 - conceptions organisées en trois sphères : explicative - didactique - institutionnelle



Les deux faces de l'évaluation

**La formation, une affaire de sujets :**

Le sujet ici se définit dans le champ d'action de la formation et n'est ni à réduire au "mental", ni à confondre avec la totalité de la personnalité de celui qu'on forme (il ne s'agit pas de la personne). Parler d'élève, c'est réduire le sujet à un rôle institutionnel, parler d'enfant, c'est encastrier le sujet dans un programme de développement confondu avec le lien parental, parler de personne, c'est déborder le sujet dans une métaphysique. La

---

notion de sujet <sup>8</sup> permet de passer de la technique de transmission de savoirs (qui réduit l'autre à un élève ou à un enfant) à *l'appropriation des situations de communication de ces savoirs*. Ce qui implique qu'on considère la didactique d'un secteur d'une discipline de formation, (que ce soit l'écriture de textes pour la didactique du Français ou la climatisation d'une exposition pour la didactique muséale), dans un rapport d'antagonisme et de complémentarité avec la pédagogie de la formation : la gestion du temps et de l'espace contraints de la formation, l'organisationnel et l'animation ingénierique (matériel, mode de travail...). C'est-à-dire que les rapports entre les contenus et la présentation (ou mieux : les mises en situation, la mise en circulation) de ces contenus, ne seront jamais univoques, transparents et insignifiants, parce qu'ils sont portés par des êtres humains, des sujets opaques, divisés, non-un.

**La didactique ne porte pas le sens :**

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

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

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

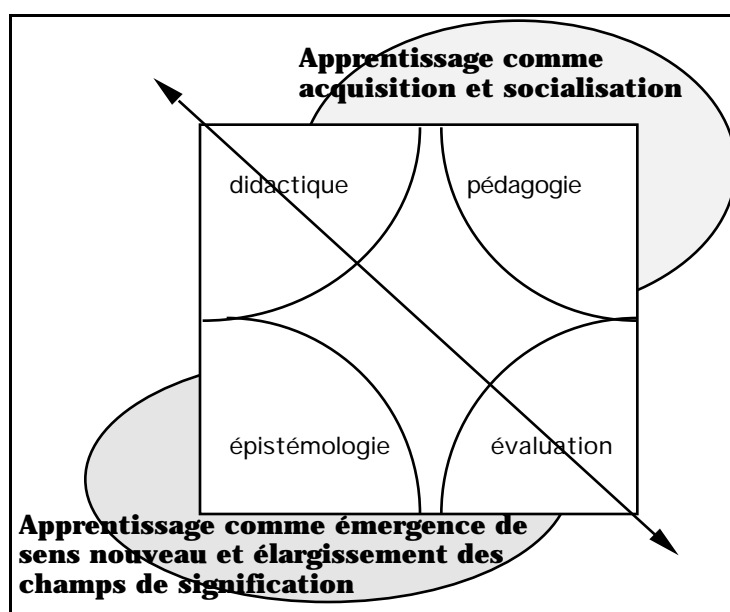
---

<sup>8</sup> référée à la psychanalyse — et qui s'utilise aussi bien pour le formé que pour le formateur

### L'évaluation comme processus de la formation :

Dans la formation, l'évaluation, quand on ne la réduit pas à l'évaluation-contrôle, tient une place particulière. C'est un invariant fonctionnel qui ne donne pas la priorité aux produits, comme la didactique, ni aux procédures comme la pédagogie, mais aux processus des sujets.

L'évaluation est alors considérée comme processus *de* la formation et non plus comme processus *dans* la formation. Elle est le temps d'une *problématique du sens*.



Mais ceci est en liens étroits avec le projet d'apprentissage que l'on a dans la formation. Faire tenir à l'évaluation son rang de processus de la formation implique que le projet d'apprentissage soit aussi ou d'abord *un projet d'élaboration de sens*.

Tant qu'on privilégie un projet d'apprentissage en termes d'acquisitions, l'évaluation, réduite au contrôle, est asservie à l'apprentissage, lui-même réduit à l'imposition didactique de contenus.

**La posture de formateur de formateurs :**

Pour que la formation privilégie le projet d'apprentissage en termes d'émergence de sens nouveau, pour que l'évaluation soit une problématique du sens, il semble nécessaire que le formateur prenne la posture de formateur de formateurs. C'est-à-dire que même dans les formations didactiques, il ne fasse pas passer la didactique avant la construction (infinie) de la Connaissance, avant ce désir de savoir encore. Et donc que l'élève en classe, comme l'adulte en stage ou le professionnel dans un service, *formateurs de soi-même*, soit considéré par l'enseignant, le cadre, le formateur responsable de la formation comme un sujet et comme une "personne professionnelle<sup>9</sup>" en train de réguler un référent. *L'auto-évaluation ici est synonyme d'auto-organisation.* (Morin, 1990.).

La mission du formateur est, dans le monde du "formatif", dans la logique du Reste, de toujours *parier sur les possibles qu'il entrevoit chez l'autre*. Pour cela, il doit croire que son partenaire peut partager avec lui la responsabilité de l'évaluation formative : par la pratique de la négociation, le formateur *impulse* la participation effective du "formé" à la construction du dispositif de formation et assume l'existence des régulations de l'autre. C'est la *régulation structurale*, des structures de la formation (Vial, 1993 b).

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

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

**L'impossible intuition :**

Le sens des outils d'auto-évaluation, ne tient pas à leur nature mais à la qualité du dispositif vécu d'évaluation-régulation. Dans ce dispositif, l'évaluation dite formative et l'auto-questionnement qui s'y rapporte jouent des fonctions que l'évaluation-bilan et l'auto-contrôle ne peuvent remplacer. Il ne faudrait pas en conclure que l'auto-questionnement ne comporte aucune procédure visible et ne travaille que sur de vagues processus humains, sur l'insupportable flou de l'intuition.

Il est des procédures au service de la promotion des processus —dont le courant de l'évaluation de la qualité en entreprise paraît ou pourrait être

<sup>9</sup> L'adjonction de professionnel à personne tente de lui ôter son irréductible élan vers une transcendance

une mise en oeuvre si elle ne s'abîmait pas dans un simple contrôle de normes de sécurité— qui relèvent davantage d'*attitudes*, d'un état d'esprit.

#### **Des pratiques de questionnement :**

Dans la pratique de l'enseignement, l'Evaluation dite Formative se donne aujourd'hui comme la *hiérarchisation* (et non pas comme simple recueil ou analyse) d'indicateurs pris dans l'ensemble de la relation éducative pour que l'élève et l'enseignant les traitent, (en gèrent les procédures et en travaillent les processus) en prenant des décisions *provisoires* qui installent et font fonctionner des situations (d'apprentissage ou de formation) ayant pour but *avoué* d'aider l'élève à réussir, c'est-à-dire à la fois *s'instruire dans la discipline et à s'éduquer dans l'Ecole*.

Dans d'autres situations de formation moins surdéterminées par la pédagogie de maîtrise et de la réussite, dans d'autres institutions affichant la mission d'apprentissage (en formation initiale et continue des adultes, si la formation n'est pas réduite à un outillage pour un métier), l'évaluation dite formative participe du développement de la *fonction critique* permettant au stagiaire, au formé de *construire* (*concevoir, élaborer et réguler*) son projet de *réussite sociale*.

Enfin dans d'autres situations de formation professionnelles, comme celle du cadre responsable d'un service ou tout autre rôle d'encadrement d'un personnel, l'évaluation se donne ouvertement cette fois, comme *l'articulation, dans le changement, des logiques contraires du contrôle et du "formatif"*. *L'évaluation comme un complexe, est le passage, le va et vient entre le bilan sur l'appris et la promotion des possibles*.

L'évaluation dite formative se doit donc d'assumer la maturation des personnes, en opposition à l'idéologie de la rentabilité et de la mesure, au sein de l'évaluation que Jean-Jacques Bonniol appelle *évaluation-régulation*.

Plus ou moins confondue avec la pratique sociale sur laquelle elle est greffée (enseignement, apprentissage, transformation, modification des acteurs ou participation au processus de changement), l'évaluation est donc, bien avant d'être des techniques, *un état d'esprit* de ceux qui la mettent en pratique. Du point de vue du formateur (de l'enseignant, du cadre, du formateur d'adultes), le "formatif" se donne comme *volonté d'établir une relation d'aide, d'accompagnement ; volonté de favoriser la fondation d'une dynamique sans cesse à promouvoir* parce que sans cesse menacée par l'esprit de contrôle de l'évaluation-bilan.



C'est dire que l'évaluation qui veut aussi remplir des fonctions "formatives" n'est jamais une donnée, un calme plat : elle est avant tout projet, tension, ruses de sens et rapports de forces.

Prise dans un rapport dialogique avec son contraire : l'évaluation qui se veut mesure ; en récursivité avec le bilan, (l'arrêt provoquant de la dynamique, qui provoque de l'arrêt), l'évaluation accompagnement de l'autre sur son propre chemin est aussi un hologramme de l'ensemble de la situation de formation : à la fois plus et moins que ce tout dont elle est une partie, elle comporte toutes les contraintes de la formation.

L'évaluation comme un complexe dans l'acte formatif, où "l'évaluant" a double visage comme Janus, et externe et interne (évaluateur / évalué). L'évaluation complexe appelle, pour être conceptualisée, la mise en abyme. La parole y est palimpseste. L'évaluation relève d'une esthétique baroque. La tentation est forte de s'en remettre alors au senti, à l'intuition et d'arrêter tout effort d'instrumentation et même de compréhension parce qu'il devrait obligatoirement entraîner vers les abysses du contrôle et du normatif.

Or, s'en remettre à l'une des deux logiques liée à l'un des deux paradigmes de la pensée (le mécanisme classificateur ou l'holistique poétique) c'est justement entrer dans la dérive qui fera dégénérer la boucle qui les lie, et sous le poids social tel qu'aujourd'hui il se donne à voir, c'est faire le jeu du contrôle le plus sournois.

C'est pourquoi il semble impossible d'en rester à une improvisation pure et simple de l'évaluation formative, et bien qu'il ne s'agisse pas de tenter l'impossible définition de l'évaluation formative, il semble utile de proposer des repères qui puissent permettre à l'enseignant, par exemple, au formateur en général, de tenir le défi complexe des phénomènes de l'évaluation dans la formation.

Ces repères veulent aider les partenaires de l'évaluation à vivre la formation, l'encadrement ou l'éducation sans les réduire à l'inculcation de savoirs, à l'exécution d'ordres mais en développant une attitude devant l'autre qui favorise non seulement les acquisitions mais aussi la maturation, le développement de la parole de la personne professionnelle (ou scolaire, s'il s'agit d'élèves). On parlera davantage de situation que de dispositif, d'attitude que de procédures.

#### **Six attitudes pour l'auto-questionnement :**

Une classe, un stage, un service est en évaluation formative quand l'enseignant, le formateur d'adultes, le cadre, adopte les attitudes suivantes,

parce qu'il est responsable du fonctionnement. Parallèlement, l'élève, le stagiaire et le professionnel en évaluation formative fera de même sur son propre fonctionnement : l'auto-évaluation n'a ici que le sens d'une évaluation qu'on s'applique. Elle est une intégration du pacte social, du projet dans lequel évaluateur et évalués se trouvent. L'évalué ici *gère son projet professionnel* par l'auto-évaluation, c'est en ce sens qu'il est aussi évaluateur. Travail sur soi, travail pour l'autre, travail de formation.

**entendre pour comprendre :**

Observer, recueillir rapidement et continuellement des traits caractéristiques, considérés comme *évolutifs* (dont on n'oublie pas qu'ils sont un moment dans une évolution et qu'on est là, en tant que responsable, pour les faire évoluer) : l'homme est un éternel devenir. Accueillir plus que recueillir, car il s'agit plus encore d'*écouter* que d'observer *les rituels* déroulés. Par exemple, quand les élèves réalisent les tâches, mais aussi quand ils installent leur bureau, quand ils lisent un devoir rendu.

Le formateur évitera les tests, les bilans prématurés avant que la confiance ne se soit installée entre le formé et lui. La pratique cybernétique de l'évaluation continue (pronostique, diagnostique, intermédiaire et finale - Cardinet, 1986 et Allal, 1979) trouve là ses limites. Afficher l'évaluation-aide avant de mettre en place sous une forme ou une autre l'évaluation-vérification. Pas d'esprit de bilan surtout, mais du provisoire, de l'humilité, de l'*hypothétique* sur ce que l'autre (ou soi) FAIT (et non sur ce qu'il SERAIT).

**parier sur les possibles de l'autre :**

Par exemple, *estimer* le degré de résistance de tel élève à tel moment devant une somme de travail qu'il devrait faire et *déterminer* cette quantité de travail *en fonction de tout ce qu'on croit savoir de lui, compte tenu de la stratégie qu'on a provisoirement décidé de conduire envers lui pour l'aider à aller plus loin.*

Puis *négoier* cette quantité de travail avec lui, ne pas l'imposer, en discuter d'abord et réviser la stratégie au fur et à mesure qu'on apprend comment l'élève *paraît* fonctionner en ce moment. Ne pas arrêter, et d'engranger sur l'autre des données hypothétiques, et de réajuster les paris, ne pas porter de jugement.

Considérer ces informations comme des hypothèses de travail que la suite du vécu avec le partenaire devra infirmer ou confirmer. Avancer des

déductions ou des inductions *temporaires* sur le "fonctionnement" de l'autre : ne pas affirmer, ne pas chercher de coupable. Ne pas se satisfaire de symptôme isolé.

D'abord *parier* sur les possibles *entrevus* chez l'autre (ou chez soi).

**questionner et faire question, ne pas interroger :**

Intervenir sous forme de *questions* dont on n'attend pas forcément la réponse, sachant que "*la pertinence de la question importe plus que la complétude de la réponse*" (BONNIOL, 1988 B). Faire que la question travaille l'autre (ou soi), que l'autre *se travaille* par la question.

Considérer l'autre (et soi) comme formateur de lui-même, comme un être *auto-organisé*, porteur du pouvoir de se ré-organiser. Par exemple, l'élève est en passe d'être *initié*. Puis, en tenant compte en particulier des relations déjà existantes, du sens qu'on pense être déjà là, parler, dialoguer, coopérer : l'élève est un partenaire, un acteur.

**pratiquer toutes les formes de régulation :**

Réaménager les situations et les relations en prenant en compte ce qu'on observe des réactions de l'autre, de soi, de son *degré de participation* à la mise en mouvement, à la *dynamique proposée*.

Réajuster, remédier, adapter, améliorer : réguler l'ensemble de la situation avec l'aide des autres.

*Utiliser les turbulences* imprévisibles pour faire évoluer le vécu de la classe, du stage, du service et vers l'acquisition des programmes prévus (régulation de conformisation) et vers une création de nouveaux objectifs, voire de nouveaux projets (régulation de complexification).

Construire des situations pédagogiques, relationnelles mais aussi didactiques (de rapport au savoir), qui soient susceptibles de faire évoluer ou de développer les comportements et les résultats.

Eviter les impositions y compris des situations matérielles : établir des contrats provisoires. Se référer à des règles de jeu qu'on explicite, qu'on justifie : chercher, élaborer les critères, questionner les visées. Négocier quand se sont installés des conflits pour trouver des compromis, des pactes sur les objectifs de la formation.

**avec des stratégies d'effacement :**

Jouer le *régulateur externé* (qui tend à se mettre à l'extérieur pour aider l'autre à s'interroger sur son fonctionnement) pour établir des relations

supplémentaires, y compris conflictuelles, susceptibles de faire que l'autre se rapproche de ce qu'on espère pour lui. Assumer une relation complexe, polysémique. Jouer les rôles disponibles et ne pas se permettre, plus que ne le fait tout un chacun, de manipuler le personnage scolaire que l'élève joue, le personnage professionnel que l'autre (ou soi) joue.

Avoir des objectifs sur la stratégie choisie, comme tous les responsables de communication. Choisir dans une panoplie de stratégies, de rôles et de jeux relationnels y compris l'attitude qui consiste à "rester sur la touche" (mais jamais vraiment en dehors). Laisser faire, laisser éclore les conflits pour jouer le négociateur, le médiateur, l'arbitre ou le juge. Etre conciliateur. Etre dans le "comme si".

Savoir aussi ne pas dire, ne pas poser d'étiquette, de bornes. La non-intervention est encore une stratégie. Savoir travailler dans la durée : laisser venir, laisser voir. Laisser faire, laisser éclore les conflits. Travailler à la perte de l'évaluateur externe.

Ou se donner un régulateur externe, un philosophe, un maître, un sage : accepter que seul, on ne s'auto-évalue pas —parce qu'on n'est pas seul. Construire des perspectives. Travailler l'inachevable *Deuil* de tout savoir, tout maîtriser, tout obtenir, pour pouvoir, de la *Douleur* d'apprendre (d'avoir à réorganiser) ; passer et repasser au *Désir* de connaître. Et s'autoriser, en toute confiance, devenir auteur de soi avec l'Autre, accepter l'altération.

Accueillir la différence, dans une négociation-palabre participant non plus de l'art de la guerre, mais de l'art de vivre, dans l'estime de l'énigme de l'Autre (et de soi), dans la courtoisie et le respect.

Mettre en scène, améliorer le jeu. Ni père, ni mère : utiliser la posture transitionnelle, d'observateur et intervenant dans les situations de médiation. Jouer ce régulateur qui veut impulser l'autre vers le désir de connaître encore, la connaissance, impulser les *régulations symboliques*.

#### **tenir une problématisation du sens :**

Ne pas chercher à résoudre les problèmes mais à les assumer, par un travail inachevé, toujours à recommencer, dans l'estime, à vue de nez, avec respect et amitié : chercher encore, comprendre, *faire Connaissance* et non pas savoir.

Ne pas oublier qu'on peut s'être trompé et *chercher le sens* que cet individu, ou que soi, singulier, affecte au scolaire, au poste professionnel, et le sens que ce qu'il vit prend ici et maintenant, dans la situation. Avancer

prudemment une interprétation provisoire, sachant que *le chemin où on est, fait sens parce qu'on le cherche et que le sens change et se déplace quand on l'a saisi.*

Le sens pris se transforme en signification étriquée, capitalisable, en savoir utile certes mais sans commune mesure avec le désir de savoir encore, revers de la conscience de son ignorance et signe de la Connaissance. Prendre le pouvoir d'en parler : la parole est la base de l'instrumental.

Assumer l'indécision et décider quand même, parce que le drame c'est de vivre, pas d'évaluer. Vivre c'est devoir choisir, alors pour vivre l'évaluation, *choisir sans cesse et ne rien renier, laisser possible.* Pour cela, *faire le deuil de l'harmonie, du consensus, de l'ailleurs réconcilié, de l'Unité retrouvée, de l'intemporel.*

#### **Des principes d'intelligibilité du formateur :**

De ces six attitudes sensées favoriser l'auto-questionnement, on peut en déduire des principes pour rendre intelligible la situation de formation à l'auto-questionnement :

- observer, écouter : essayer de comprendre sans préjugés, sans projections de normes préétablies ou de théories explicatives confondues avec les références.
- parier sur les potentialités de changement, de créativité au profit du processus en cours et des infléchissements éventuels que les interactions peuvent engager.
- mettre en scène les questions sans les confondre avec l'interrogation toujours désireuse d'obtenir la solution, la réponse. Interpeller l'autre et l'autre en soi.
- saisir les opportunités pour impulser des remaniements et des réorientations sans culpabiliser par la mise en évidence de dysfonctionnements, de souffrances, de problèmes
- rester étranger, voire indifférent (au sens de l'éthnométhodologie), ce qui favorise l'empathie et l'écoute sans prendre à son compte le destin de l'autre et se mettre à penser à sa place, s'effacer.
- se centrer sur le sens en train de se construire, sans le fixer en un savoir, sans le dogmatiser.

Ces six attitudes, dans le monde formatif, pour l'auto-évaluation comme auto-questionnement, sont autant de rôles qui rendent nécessaire la présence du formateur à l'heure où certains rêvent de le remplacer par l'informatique. La formation nécessite la présence d'un formateur qui tienne

la posture de l'évaluateur responsable de la formation, c'est-à-dire responsable de *la communication dans une problématique du sens*.

Le formateur rend "disponible la capacité des sujets en formation d'établir (d'inventer, de trouver, de créer) dans la relation formative, un champ de l'illusion, un espace de transition" (Kaës, 1979, p.57). Cette illusion d'un espace tiers, d'un entre parenthèses, d'une faille (car il s'agit bien sûr d'une illusion de la durée), de laquelle le formateur joue, peut s'instrumenter, pour lui, en ayant recours à la Symbolique comme moyen heuristique.

#### **Les missions symboliques de l'évaluateur :**

Ainsi, le formateur mais aussi le formé en tant qu'évaluateurs, dans l'articulation entre le *contrôle du sens donné* et *la quête du sens*, peuvent devenir par l'évaluation, parce qu'ils veulent assumer *la double mission symbolique de l'Évaluateur : arpenter la terre et peupler le ciel*.

Arpenter la terre, dans le monde du contrôle, pour distribuer les espaces et organiser le faisable. Mais peupler le ciel, dans le monde formatif, parce qu'il faut conjurer *l'insupportable solitude du sens : notre inévitable mort*.

L'évaluateur est ainsi le trait d'union entre le monde et le cosmos : *il est le lien* et, pour ce faire, il n'a pas tant besoin d'objectivité (comme le croient les irréductibles de la Mesure), que de *détachement*.

### **3. L'auto-évaluation, articulation entre la construction des significations et l'initiation au monde**

#### **L'entre-deux :**

Le langage ordinaire nous pousse à penser toute relation entre ces deux champs sémantiques opposés, tout rapport entre deux contraires, comme un rapport mécanique, une tension physique. On en vient à visualiser la relation antagoniste comme une corde tirée par deux lutteurs : c'est le "rapport de forces". Passons aux ruses de sens .

La contradiction, comme rapport entre deux champs lexicaux et sémantiques, deux réseaux de significations parallèles et symétriques s'impose comme venant du langage, du dehors et en même temps *n'existe*

que parce qu'un sujet les travaille, les articule, parle avec. Le rapport n'est pas entre les deux termes mais du sujet avec les termes : torsions, va-et-vient entre être agi, soumis, passif, agent et auteur, à l'origine de la relation de contradiction. C'est l'analogie avec l'articulation dans la diction : articuler, c'est se faire entendre. L'articulation des contraires fonde le sujet, sa Parole.

La contradiction étant pour chaque sujet une expérience toujours à recommencer, si le projet de l'évaluateur ici, du chercheur ailleurs, est d'assumer la contradiction, l'articulation des termes antagonistes devient pour lui une posture : la "posture des postures" pourrait-on dire si ce genre de jeux de mots ne commençait à lasser...

"L'entre-deux" n'est pas ici réductible à "un espace, un écart entre eux, espace que la relation occupe(ra)it quand elle est (serait) communication" <sup>10</sup>. (Lerbet-Serini, 1992). L'entre-deux qu'on peut ici appeler ne sera pas comme pour Sibony (1991, p. 11) : "l'espace de l'entre-deux où elle (la différence) se déploie, et où l'un passe par l'autre, doit en passer par l'autre pour être lui même et repasse par lui-même pour être autre que lui-même, c'est-à-dire pour désirer", car ce n'est pas une différence entre deux sujets dont nous parlons ici mais d'une contradiction entre des repères pour l'action.

De même dire "l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit [...] c'est la coupure même qui ouvre l'espace d'un nouveau lien, elle fixe d'un trait l'écart là où le vif de l'expérience a lieu au coeur de cet écart qu'elle bouleverse", n'est pas acceptable ici. En revanche, quand Sibony généralise et dit : "l'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes [...] et que chacune des deux entités à toujours partie liée avec l'autre. Il n'y a pas de no man's land entre les deux [...]" oui, cela parle une posture du sujet qui conceptualise ces entités.

L'entre-deux est un terme utilisable pour désigner ce vécu, cette conceptualisation-élaboration-compréhension des contraires de la praxis, par un sujet lié à d'autres sujets. Vécu ne sera pas réduit à l'intuition, au ressenti et à l'émotion, ce vécu est aussi l'expérience de la conceptualisation auto-contrôle, détachement, rigueur. Pour revisiter le système de Lupasco : "Il faut donc considérer que la lucidité repose sur des actualisations et des potentialisations partielles du langage et du sens et qu'elle s'opère dans un entre deux tendu" (Lerbet, 1995, a, p. 66), mais on entendra ici qu'elle s'opère par la posture d'entre-deux, le projet d'articulation des contraires.

---

<sup>10</sup> thèse page 23 . L'entre deux est désigné aussi page 10 comme "espace tiers". Ou "inter-monde" (p.168) ou "inter-référence" (p.171)

*L'entre-deux comme travail de la posture désigne le travail du sujet plié, travail du pli, du plié et de la différence* : "la différenciation ne renvoie pas à un indifférencié préalable, mais à une Différence qui ne cesse de se déplier et replier de chacun des deux côtés, et qui ne déplie l'un qu'en repliant l'autre, dans une coextensivité du dévoilement et du voilement de l'Etre, de la présence et du retrait de l'Etant. La "duplicité" du pli se reproduit nécessairement des deux côtés qu'il distingue, mais qu'il rapporte l'un à l'autre en les distinguant : scission dont chaque terme relance l'autre, tension dont chaque pli est tendu dans l'autre" (Deleuze, 1988, p.42).

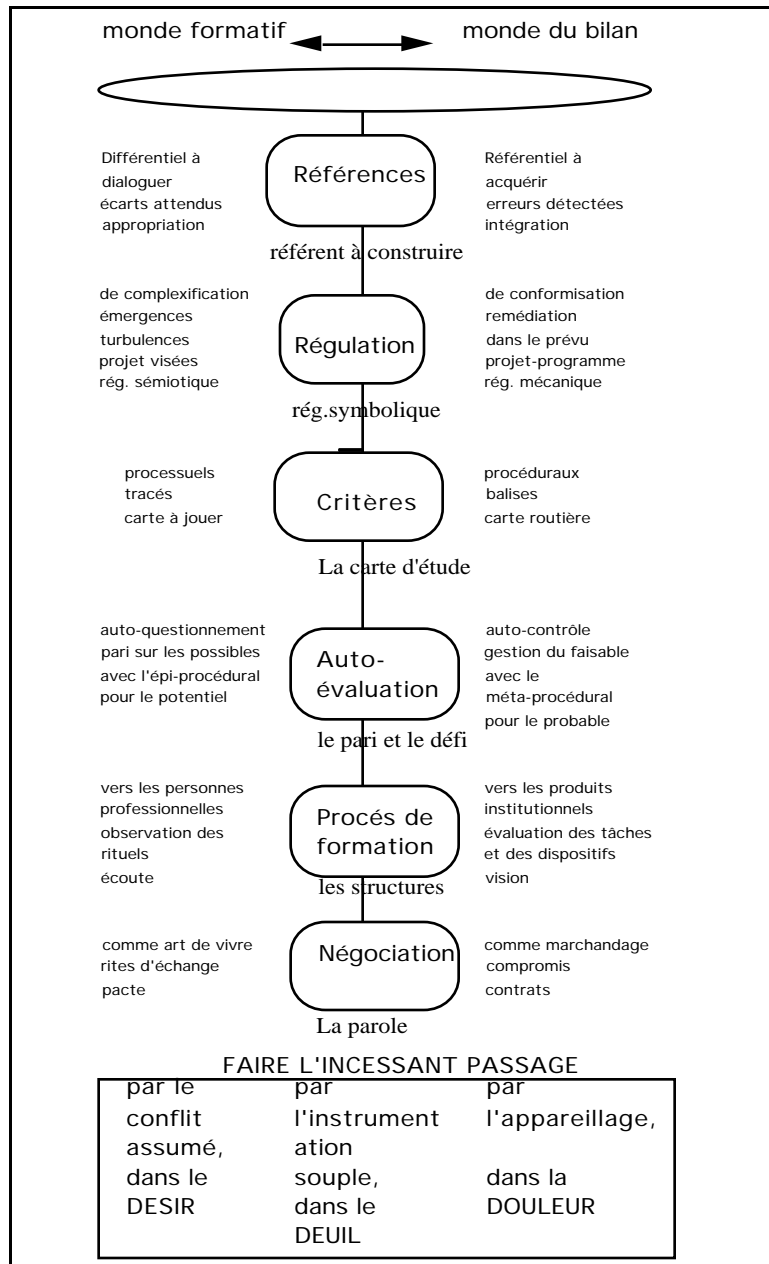
Le pari est de jouer l'entre-deux, ni de tenir l'entre-deux (le maîtriser), ni de se tenir dans l'espace qui existerait entre les deux. Toutes les schématisations ne sont faites que pour que le sujet en formation puisse approcher, apprivoiser l'idée même de contradiction et qu'il se construise ses concepts articulatoires. Si le sujet a besoin de poser "un espace entre des pôles", un "intervalle continu entre deux bornes mais qui exclut ces bornes réputées inaccessibles" alors, qu'il en fasse "des témoins et des limites dont il ne saurait ni se départir, ni se préoccuper" (Lerbet, 1988, p.199).

#### **Les concepts articulatoire comme repères :**

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

Dès lors, pour assumer le va et vient entre contrôle et formatif, l'évaluateur a besoin d'avoir à l'esprit un ensemble de points de repères. Il doit pouvoir conceptualiser des "objets" permettant le va et vient entre le presque rien du contrôle et le n'importe quoi du formatif. Ces "objets" devenus concepts pour lui sont *articulatoires* en ce sens qu'ils permettent, par exemple, de passer d'un des pôles à l'autre, d'une logique à l'autre, d'un univers du contrôle à son contraire. Mais assumer ne signifie pas ici fondre dans une "Harmonie retrouvée" (Cf. Clouzot, 1989), assumer c'est arriver à vivre que l'Unité est justement impossible. La notion de posture implique l'idée d'équilibre *instable*, au contraire de la pose.





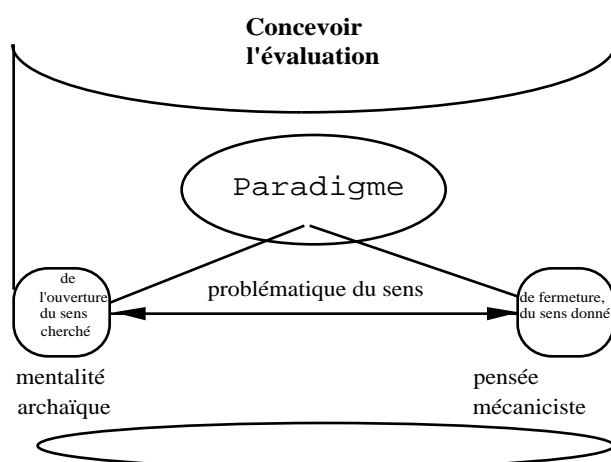
La recherche de ces repères est l'essentiel de la formation à l'évaluation, c'est un travail sur la posture.

Si on dit que l'auto-évaluation est "entre" l'auto-contrôle et l'auto-questionnement, ce "entre" doit être entendu comme un point zéro qui n'existe nulle part, sinon dans le métalangage de l'évaluation, sinon dans un imaginaire structurant le sujet. Lieu-temps de la praxis où s'assument les contraires. Alors que, dans la pratique, n'existent que des formes actualisées du concept articulatoire, plutôt dans une logique ou plutôt dans l'autre.

Le "entre" est la singularité, l'expérience vive, d'où parle l'évaluateur, où s'origine sa Parole, tressée par les logiques contradictoires de l'évaluation. Ce n'est pas un espace, un écart, une faille entre les logiques, une troisième voie, un simple entre-deux spatial. C'est bien davantage un entre-temps. C'est la posture de l'évaluateur (dont le projet est d'assumer les contraires, en dialogue, en récursivité) qui fait lien. L'auto-évaluation, c'est de l'auto-contrôle tressé par un sujet avec de l'auto-questionnement, indissociablement en torsion. Le concept articulatoire est un travail de conceptualisation du sujet pour se constituer un univers de repérage, indéfiniment évolutif, dont il espère qu'il lui permettra de "tenir", c'est-à-dire résolument de *jouer* dans le vécu de la formation.

### Des construits : les concepts articulatoires pour concevoir l'évaluation

Ces concepts heuristiques, qui permettent d'approcher le sens de ce qu'on fait, ne sont pas les produits des deux forces, même mises en dialectique. Ce sont des concepts que l'évaluateur se construit pour constituer un univers de repérage dans la pratique.

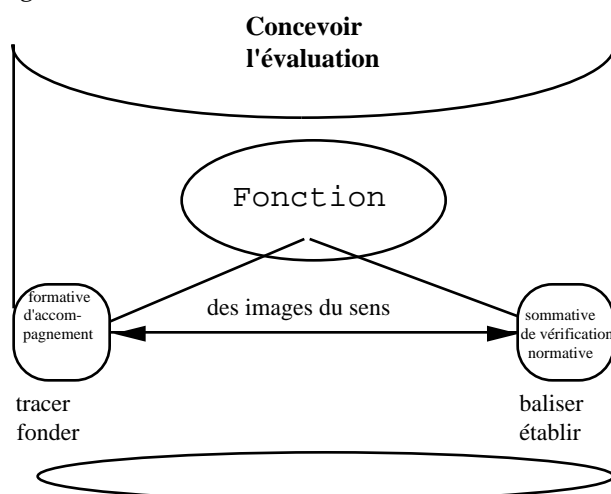


### Des images pour les fonctions de l'évaluation :

L'urgence dans laquelle nous sommes de donner priorité à la boucle de régulation favorisant la création du sens n'est qu'historique, imposée par la prégnance du contrôle dans la demande sociale ; c'est parce que le contrôle est survalorisé qu'on insiste sur la promotion du sens, alors que les deux sont intimement liés.

Tenir la posture de l'évaluateur nécessite donc un positionnement paradigmatique qui lui permette de reconnaître la pensée rationnelle comme la pensée archaïque. Alors évaluer, c'est tenir une problématique du sens, *l'évaluation est un travail du sens*.

Pour se former à la posture d'évaluateur, on s'aidera des repères sur les fonctions de l'évaluation. La notion de *fonction* peut être considérée comme un des concepts articulatoires qui permettent à l'évaluateur de passer du monde formatif au monde du contrôle par l'évaluation complexe. Pour se représenter la fonction d'un acte évaluatif on peut avoir recours à des *images*.



Ainsi *la route*, avec deux façons de la prendre : soit on *balise* la route, dans le contrôle, dans une fonction de vérification ou de sommation, pour ne pas en sortir, pour arriver au but ; soit on *trace* la route dans une fonction formative d'accompagnement.

Ainsi l'image de *la ville* qui soit *se fonde*, dans un ensemble de rituels permettant de rendre le lieu élu habitable, soit on *établit* la ville à l'aide du cordeau, en distribuant les espaces selon leur usage. Deux images de la quête *du sens* avec leur deux orientations opposées mais complémentaires.

### **Du sens comme vide**

Cet exercice formatif de pensée par triades permet de trouver du sens mais la quête de ce sens n'est que partie remise. L'évaluation (comme concept, en soi, hors de toute actualisation, comme un des objets virtuels des sciences humaines) est de l'ordre du sacralisé, le Sens du monde y coïncide avec la Valeur, ce qui est le propre du Mythe. L'évaluation est une "hiérophanie" (Eliade, 1965, p.17), une manifestation du sacré.

L'évaluateur focalise le lien au sens, donc au cosmos, il attire et réveille. Evaluer, c'est évoluer dans une phénoménologie du sacré, qu'on ne confondra pas avec le religieux ; car, on sait que quand le sacré se donne sous la forme du religieux, c'est toujours par l'établissement d'une bureaucratie, d'une institution hiérarchique, d'un "appareil" (Morin, 1977, p.239) ; les adeptes (novices) eux-mêmes réclament de servir l'Ordre, le plein.

### **Le parcours initiatique, temps de l'auto-questionnement :**

Alors que ce qui est en jeu, dans la pratique et la conception symboliques de l'évaluation, comme dans l'initiation ; ce qui se joue dans l'évaluation comme processus *de* la formation (et pas seulement comme processus *dans* la formation), c'est la compréhension du sens du monde, du Réel, autrement dit de l'énigme, du vide. La sagesse orientale, pour ce qu'on en sait, la culture ésotérique occidentale, ainsi que toute mystique de haut vol, tout parcours initiatique, débouche sur la compréhension intime qu'il n'y a rien à comprendre et invente les moyens de le vivre, bien. Ainsi Galaad meurt-il en voyant le Saint Grâal, de n'avoir pas compris que la quête est un art de vivre (en chevalerie, en dépassement de soi) et pas une recherche qui devrait aboutir. Le sens à trouver s'épuise dans la recherche du sens, son emblème est la spirale, non l'escalier.

L'évaluateur dans le formatif aide par ses questions à se dépasser, il envoie le sujet à sa propre réflexion, au plus loin de lui-même, comme le sage chinois dont l'élève, tout fier, déclare qu'il lui a fallu vingt ans d'efforts pour arriver à marcher sur l'eau. Le maître, au lieu d'applaudir comme l'apprenti s'y attendait, lui dit seulement :

*- Et maintenant, pouvez-vous vous en passer ?*

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

### **Auto-questionnement et analyse distanciée**

L'auto-questionnement n'est pas l'analyse distanciée appelée analyse critique, c'est davantage branché sur l'évolution de la personne qui se questionne. Ce n'est pas l'analyse critique qui peut être encore un positionnement distancié par rapport à un objet. Je peux faire l'analyse critique d'un livre où justement je vais me poser des problèmes en terme de "qu'est-ce que j'ai à faire de ce livre ?" mais je pars du principe qu'il y a le livre et moi. Dans l'analyse critique, il y a l'objet et puis la distance que je prends et d'où je parle. Dans l'auto-questionnement, cette distance est réduite au maximum : je parle de moi, je me pose des questions sur moi, sur mon projet, sur "quel est le sens que je suis en train de construire, moi, et qu'est-ce que j'en ai à faire ?" ; parler de l'auto-questionnement revient à enfin parler honnêtement de ce que nous faisons tous, notamment quand nous écoutons une conférence, c'est-à-dire : "Qu'est-ce que j'en ai à faire de ce qu'il est en train de me dire ?" et il n'y a que moi qui peut répondre, c'est à chaque personne de répondre. Il n'y a pas de norme, c'est donc bien en liens avec l'élaboration du projet personnel.

### **Des emblèmes de l'évaluateur :**

De cette confusion entre la recherche du sens qui pourrait s'arrêter, qui devrait se résorber dans une compréhension confondue avec le savoir et la résolution d'un problème et la quête infinie, inachevée du sens —qui fait sens parce qu'on le cherche— ce désir, ce manque ; de cette confusion émergent des figures de l'évaluateur qui usurpent le sens.

Ainsi, *le gourou*, proxénète intellectuel qui fait cercle, qui vise à faire des adeptes ("sois comme moi"), l'exemplaire, le modèle qui possède la vérité du sens et incite à le prendre, est une figure de l'évaluateur, dans le monde du contrôle.

De même *le philosophe*, s'il est ce bavard qui traduit le monde, qui connaît la grille de lecture, qui dévoile le sens à la place de l'autre. Car si l'interprétation est une traduction, au sens de Hadji (1989), elle est encore dans le monde du contrôle : le traducteur, parce qu'il sait le code qui permet de translater, croit être maître du sens.

Alors que *le sage*, figure de l'évaluateur dans le formatif, permet à l'autre, l'impétrant, d'appriivoiser sans en souffrir le non-sens, le vide, qui n'est pas le néant. "Le malheur serait de croire que nous avons trouvé. Tant que nous cherchons nous sommes innocents" (Cixous, 1991).

---

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

#### **L'évaluateur, ni Stratège, ni Traducteur :**

Puisque l'auto-contrôle n'est pas la seule auto-évaluation possible, l'évaluateur n'est pas un simple stratège. Il est soumis à la négativité (Ardoino, 1993) des autres avec qui il travaille. De même, l'initiation n'est pas une traduction du réel pour lui faire sens, ce n'est pas la lecture du sens du monde, sens qui serait là, mais caché. La figure du sage est à distinguer et de celle du juge et de celle du philosophe, telles que Hadji (1989) les propose.

En effet, l'évaluateur lorsqu'il se situe dans une formation "didactique", dans la logique du bilan et qu'il est un formateur dont la mission consiste à établir chez le formé un référentiel (didactique), peut définir l'évaluation comme "un temps d'arrêt où l'on s'interroge sur l'action conduite afin d'améliorer cette conduite" (Hadji, 1989 p 144). C'est bien la définition de l'évaluation formative consistant à faire des contrôles intermédiaires. L'arrêt caractérise le bilan, lequel débouche, par routine, parce qu'on confond échelle de mesure et échelle de valeurs, sur un jugement : l'évaluateur devient ce Juge dont parle Hadji qui "s'interroge sur la valeurs des transformations opérées, qu'il veut pouvoir apprécier" (p.144). Il est seul à bord, *décideur de la validité*, donc de la conformité qu'il confond avec la valeur. Puisqu'il est dans une institution, il est le garant de la conformité. La lexie "jugement de valeur" n'a que le sens d'une péremptoire vérification de conformité ; le Juge est dans le monde du Bilan (il effectue la pesée des âmes).. Pour faire accepter cette violence, il n'a plus qu'à devenir stratège.

Mais l'Interprète ou plus exactement le traducteur (et la différence n'est pas mince) que Hadji (1989) appelle le Philosophe, est tout autant seul et dans le bilan : "il s'interroge sur le sens de ce qui s'est passé, qu'il veut pouvoir faire émerger" (p.144). Il "construit un système d'interprétation" (p.144). Il est en

fait un Traducteur, "il lui faut - c'est là son impératif catégorique- traduire le monde tel qu'il est" (p.143) (Donc, il sait le monde ?) . Il construit un texte rendant intelligible la réalité, il se donne pour mission de "comprendre ce qui se passe et de dégager la signification du travail réalisé" (p.158). Il se situe "dans le cadre d'une gestion du probable" (p.144), ce qui est une bonne définition d'un espace de contrôle qui, pour être convivial, n'en est pas moins encore du contrôle. Ce Philosophe qui est, en définitive, un gentil vérificateur de la présence du sens, "construit une grille pour juger un réseau de significations"(p.144). S'il veut comprendre, c'est pour prendre en compte.

Ou bien, "faisant preuve de retenue et de modestie"(p.144), il risque de n'être qu'une des figures du modèle charismatique de l'acte éducatif où "le maître accède à la dignité d'éducateur lorsqu'il comprend et fait comprendre que le savoir qu'il transmet n'est pas l'objet réel de la communication établie avec l'élève", ce "maître d'humanité" dont l'idéal est Socrate qui "enseigne non pas ce qu'il sait mais ce qu'il est" parce qu'il réalise "la synthèse des dons, des vertus" dont l'élève doit s'imprégner.(Ferry, 1970, p.8/9). Bien sûr, ce maître est déjà moins du côté du contrôle que le Gourou qui ne vise qu'à se faire des adeptes, mais il travaille encore à remplir le vide.

Il semble qu'on confond là, avec ce philosophe, le Traducteur avec le Sage. En effet, cette parole interprétative, telle que la conçoit Hadji, est encore un plein qu'il va donner à l'autre, elle est le dévoilement d'un sens déjà là. Le philosophe "se prononce sur la réalité" (143). Ce philosophe-là s'autorise du Sens, il est dans l'illusion du dévoilement. Cet Interprète qui sait le Sens (qui plus est, il a l'air de vouloir donner un texte intelligible, la pythie au moins laissait aux hommes l'énigme à déchiffrer), n'est pas, semble-t-il, la meilleure figure de l'évaluateur. Il pratique au mieux une maïeutique qui, chacun sait, risque de n'être que la construction guidée d'une réponse que le maître possède. Il risque de vouloir appareiller, bureaucratiser le rapport au savoir, d'être dans le projet d'auto-contrôle confondu avec l'auto-évaluation. Il n'a pas fait le deuil de la maîtrise de l'autre.

Le philosophe qui pourrait être l'emblème de l'évaluation formative est davantage proche du sage ou du maître qui renvoie des questions à un autre : il n'est pas seul (il ne profère ni ne professe). Sa parole se construit dans le rapport à son élève, sans arrêter l'action. Sa parole est action. Un rapport qui doit permettre à cet impétrant de construire sa voie. Ce philosophe-là se tait souvent, et quand il relance les régulations de l'élève, c'est en "Régulateur externe" (Bonniol, 1988, b), en régulateur externé, qui impulse des questionnements, peut-être sans réponse fiable —parce que c'est

*la question qui importe plus que la réponse qu'on y peut faire— . Il ne dévoile pas la Vérité, peut être parce qu'il sait qu'il n'y en a pas et que la Connaissance "infiniment inachevée", comme le disent Ardoino & Berger (1989 c), ne se livre pas.*

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

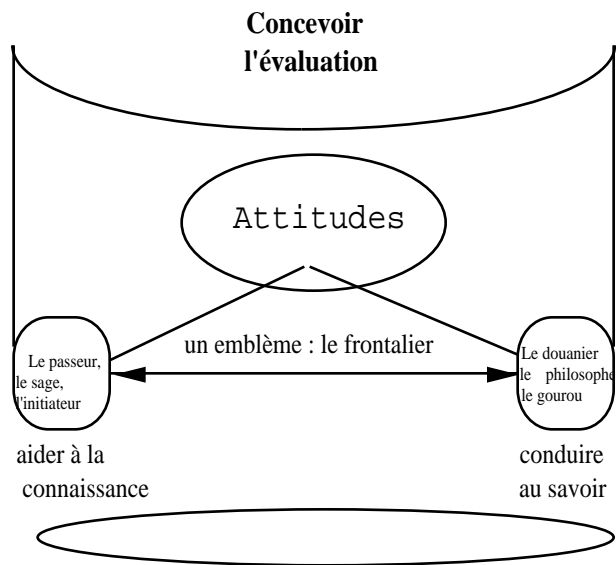
#### **Des attitudes pour l'évaluateur :**

La figure emblématique de l'évaluateur en évaluation-régulation (Bonniol, 1996) est *le frontalier*. Il est soit du côté du contrôleur, du *douanier* qui vérifie la conformité, soit du côté du *porteur* qui aide à franchir la frontière (Bonniol, 1988 a). On peut dire que le douanier contrôle la conformité requise, l'accompagnateur aide à se surpasser, le consultant met en marche, l'expert mesure, le philosophe interprète, le formateur-instructeur installe un référentiel d'apprentissage, le formateur-animateur montre un référent didactique, le formateur de formateurs vise la fondation de référants.

Toutes ces figures sont des *actualisations* de l'Évaluateur. En somme, *l'évaluateur n'existe nulle part comme essence. Il porte des masques, il joue un ou des rôles, des jeux.*

L'évaluation en tant que jeu social est une praxis, le spectacle d'une symbolique, un rituel, une esthétique —et notamment baroque.





### La qualité et le référent de l'évaluateur

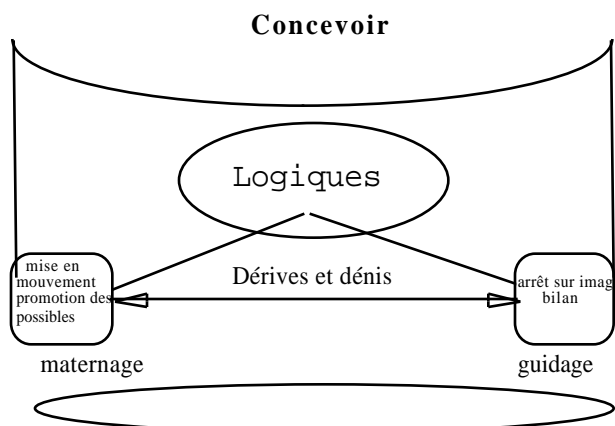
Ceci repose le problème du statut du référent. Hadji (1989) l'assimile à un modèle : "le référent ne constitue pas un modèle idéal, mais un modèle d'intelligibilité" (p.143). Si on désigne par là l'irréductible dimension opératoire du référent évaluatif, qui ne peut effectivement être idéal et qui doit 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, de le révéler.

Si on distingue le référent de formation, produit de la réorganisation dans l'action des éléments d'une *matrice*, plus profonde dans l'individu, le référent, il s'agit bien d'une matrice, pas seulement 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).

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 déchiffrer ; le référent donne lieu à des grilles et à des réseaux, il n'est pas une grille de lecture.

### Le concept de logique comme concept articulatoire :

Il ne faudrait pas oublier en effet que nul n'échappe à la dérive de logique, les deux mondes étant en récursivité.



Chaque visée comporte son déni. L'aide n'est pas une valeur absolue, elle aboutit aussi à son contraire, le maternage comme aliénation de l'autre dans le formatif ou le guidage comme refus de responsabilisation dans le contrôle.

La pensée complexe consiste d'abord à ne pas opter définitivement pour l'une ou l'autre des actualisations possibles, comme elle n'est pas la recherche obstinée d'un équilibre, ni d'une échappée dans une "troisième voie". L'heuristique ici consiste à assumer les risques toujours possibles, l'évaluateur comme Ulysse doit trouver en lui le passage entre Charybde et Scylla, mais le chenal n'est pas déjà là, et ce n'est pas en se bouchant les oreilles de cire et en s'attachant au mât... Plus qu'un chenal, c'est une torsion, une torsade, une tresse <sup>11</sup> que l'évaluateur construit avec les deux logiques de l'évaluation.

#### **L'action féconde le référent :**

Les 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'Apprendre 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, (psychologie, philosophie, sociologie) ne fournissent pas de cadres d'appui quand on s'occupe d'éducation (et non pas d'instruction) mais fournissent, au mieux, des éléments mono-référentiels, des théories, qu'il faut traiter pour en faire des contenus, des outils pour le référent à partager, côtoyant d'autres éléments, incontournables ceux-là, parce que déjà là, dans l'imaginaire structurant les sujets : les mythes, les emblèmes, les fantasmes, les figures, les rôles.

---

<sup>11</sup> dans une esthétique baroque.

**L'opacité dans la formation de formateurs :**

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, être, devenir) sans lesquels un enseignant, par exemple, ne peut pas tenir (sa place ? sa parole ?) sans finir par avoir une dépression nerveuse, et qu'on peut appeler "science <sup>12</sup> du complexe" des praticiens et qui n'est qu'un vécu dans la qualité. L'acceptation ici n'est pas un état, c'est un travail, un devenir, une posture, un processus que la formation de formateurs se doit de promouvoir.

**Hermès le formateur et Janus l'évaluateur :**

Hermès dieu de la communication, des voyageurs et du présent, volontiers procédurier, facilite la circulation : il donne une riche image du formateur qui s'occupe de l'évaluation dans la formation. Tandis que Janus, dieu du principe, donne l'image de l'évaluateur qui s'interroge sur le passage, sur l'évaluation comme processus de la formation : clef à la main, maître tutélaire de la naissance et du seuil, un visage vers le passé, l'autre vers l'avenir.

**Conclusion****La formation de formateurs et la parole formative.**

C'est la pratique de la *négociation* dans la formation qui permet d'introduire le désordre fonctionnel nécessaire pour maintenir l'objectif de connaissance, ce désir de savoir encore qui permet de ne pas en rester à la conformisation dans l'Instruction.

L'agencement des critères pour l'auto-contrôle, abouti à la mise en exergue de la valeur formative de l'épi-procédural, au détriment de l'imposition de l'exercice des méta-procédures. L'indicateur de l'apprentissage de l'auto-évaluation, de l'auto-évaluation qu'on veut faire apprendre, réside davantage dans le choix du statut que le réalisateur des produits donne aux procédures de contrôle, (choix de faire appel consciemment aux procédures de réalisation du produit ou de se laisser agir par elles), que dans le recueil correct de traces d'un contrôle méta-procédural organisé de l'extérieur par l'enseignant.

Viser la formation chez l'autre d'un *référant* et non seulement du référent didactique implique pour le formateur le deuil de ce désir de

vouloir tout contrôler, au profit d'une revalorisation de la Parole sur les stratégies, sans laquelle la négociation n'est qu'une manipulation et la médiation qu'un abus de langage.

La focalisation sur les tâches représentatives d'une classe de problèmes, tâches institutionnellement normées, techniques, participe d'une attitude (même non-préméditée) de contrôleur des apprentissages de l'autre, de transformateur. Cette centration aboutit à l'imposition du besoin de contrôler les méta-procédures : on y fait coïncider l'auto-évaluation avec l'auto-contrôle. L'alternance entre ces tâches procédurales et les tâches dites de créativité peut éviter cet écueil en permettant la prise de position par le formateur du rôle de régulateur (externé) et donc la mise en fonction de l'auto-questionnement du réalisateur, pour passer de l'appareillage à l'instrumentation souple.

Au contraire de ceux qui réclament l'intégration totale de l'évaluation formative dans une stratégie didactique, il paraît prioritaire de distinguer les formations didactiques où s'intègre l'évaluation, de la formation dont l'évaluation est un processus : les unes n'excluant pas l'existence des autres, à condition qu'on ne les confonde plus. Promouvoir le changement c'est enclencher, accompagner la dynamique du changement. Il n'y a pas d'un côté le déroulement de la formation et de l'autre ce qui aide puis entérine ce déroulement : l'évaluation. Promouvoir c'est former. L'évaluation est un processus de la formation.

La quête dans la visée d'articuler les deux fonctions de l'évaluation, création du sens et vérification des significations, permet de mettre à jour, de façon heuristique, des *concepts articulatoires* (l'auto-évaluation, les régulations, le référent, le procès, les critères) et de préciser leur nature (de virtualités incluses). Il apparaît que les partenaires, actants des régulations de conformité mais aussi d'émergence de qualités nouvelles, imprévisibles, complexifiantes, n'ont pas à choisir entre les deux logiques sans risquer de privilégier la seule logique du contrôle et des bilans, sous l'effet de la dérive de logique aboutissant au déni de formation.

L'auto-évaluation n'est pas plus ce qui permet de rester dans la logique formative, que l'un ou l'autre des concepts articulatoires.

Ce serait bien davantage la cohérence des actualisations de l'ensemble des concepts et leur utilisation dans la tension de l'une des logiques à l'autre qui permettraient de passer de la formation "didactique" qui ne vise que l'instruction, la vérification des acquis, à la formation de formateurs. Ce lien

---

<sup>12</sup> au sens ancien de "chose sue par un travail sur soi, par un effort réfléchi"

d'antagonisme et de récursivité est facilité par les variations de l'ensemble des *sept objets régulables* (le projet, le programme, le procès, les produits, les procédures, les processus, la parole) que fonde le jeu de postures dont le formateur dispose : gourou, arbitre, juge, contrôleur, interprète-philosophe <<>> négociateur, formateur de formateurs, médiateur (ou régulateur externe), sage.

C'est bien parce que les faits d'éducation ne sont conçus que dans la pensée rationalisante 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 apparaît fondamental que le formateur fasse le travail du *deuil* du fantasme de la transformation de l'autre, d'un certain militantisme idéologique de l'innovation, et qu'il cesse de confondre l'objectif avec les critères de la formation, les procédés de transformation avec le processus de changement. Le formateur contribue à installer des dispositifs avec les partenaires, (dispositifs d'instrumentation souple s'il est dans une didactique, autour de dispositifs régulables : les cycles didactiques), qui permettent au "formé" de vivre la modification de son référent personnel. L'acquisition du référent didactique ne peut à lui seul donner du sens à ce changement : le projet d'éducation demande qu'on re-valorise *l'auto-questionnement à parité avec son contraire, l'auto-contrôle*

Pour ce faire, il semble adéquat que le chercheur qui s'interroge sur les situations de formation 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, dans une praxistique. 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*.

Dans les formations à l'évaluation, par exemple, si on veut éviter de didactiser les concepts de l'évaluation en les rigidifiant, en les faisant passer pour du vrai, du solide, ce qui dénature l'évaluation en contrôle, il faut cesser de penser avec les cadres habituels des formations didactiques : dans une formation de formateurs, l'inscription paradigmatique et la situation épistémologique des acteurs sont déterminantes. *Il n'est pas de formation où le formateur est nécessaire qui puisse s'en tenir à une transmission technique. Le rôle*

essentiel du formateur est de pouvoir focaliser *l'investissement symbolique* du formé, de permettre dans sa relation au formé, qu'aucune machine ne pourra remplacer, que se parle la problématique du sens, domaine de l'évaluation.

Travailler sur *la Parole formative* dans le cadre d'une herméneutique, d'une dialectique post hégélienne, dans l'épistémê de l'évaluation comme problématisation du sens, pour une réflexion sur la formation de formateurs, est un chantier qui s'ouvre : est-elle une Parole perdue, un fantasme et un mythe dont l'efficacité viendrait de son manque, de son absence ? Et comment attendre alors que les formateurs tiennent parole ? Ou faut-il accepter que les formateurs ne soient là que pour tenir un temps de parole, le temps de la donner ?

*L'évaluation*, comme la formation, est encore trop souvent soit l'objet du rapt scientifique, dans une volonté de rationalisation (c'est l'évaluation-mesure), soit l'objet du déni parce qu'elle est considérée comme engagement personnel et approximations. D'une part, la litanie des prescriptions, d'autre part l'aporie du relationnel. L'évaluation appelée "évaluation-régulation" par J-J. Bonniol est entre (c'est-à-dire qu'elle passe par) *le presque rien* que laisse le dessèchement taxonomique de la logique du contrôle, de vérification du sens donné, dans les situations d'évaluation-bilan et *le n'importe quoi* du fusionnel dans l'autre logique, d'interprétation, dans la prolifération du sens cherché ". Cette l'évaluation Complexe comme tressage du sens par le sujet, semble pouvoir porter, non pas une troisième voie qui fondrait les deux précédentes en leur ôtant leur spécificité mais, par le projet de l'utilisation possible de tous les modèles existants, une dialectisation des références ainsi qu'une problématisation des situations. La formation des évaluateurs a tout intérêt alors à intégrer un temps de *maturation* des ressources personnelles, à mettre en question des problématiques d'évaluation (de recherche de sens dans l'action) permettant à chacun, par l'auto-questionnement articulé à l'auto-contrôle, de se construire des ensembles de *repères symboliques* pour transformer sa pratique en praxis.

Des conceptions de l'évaluation de moins en moins technicistes, moins asservies au fonctionnalisme, plus larges, plus souples, se parlent. Jean Cardinet, Jacques Ardoino, Guy Berger, Jean-Jacques Bonniol, chacun à leurs manières —et avec plusieurs manières au fil des ans— ont su poser des jalons pour une conception de l'évaluation comme problématisation du sens qui articule sens donné et sens cherché.

Mais pour y entrer, il est nécessaire d'abandonner deux ou trois choses auxquelles trop de gens toujours donnent trop d'importance :

- le désir de maîtrise
- la foi dans les outils
- la survalorisation du rationnel,
- la peur de ce qui va advenir.

Et c'est un travail sur soi que la formation à l'évaluation peut contribuer à commencer. Encore faut-il pour cela admettre qu'il faille se former aussi à l'évaluation.

ooooOOOOOOOOoooo

#### Bibliographie des ouvrages cités

- Allal, "L'évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation", *Mesure et évaluation en éducation*, 6 (5), 1983 (b), p. 37/57
- Allal, L. "Peut-on instrumenter l'auto-évaluation ?", communication, dans *Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question(s)*, colloque ADMEE, Bruxelles, 1988 a, p.132
- Allal, L. "Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application" dans Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang, 1979, 3<sup>e</sup> ed. 1983 (a), p.129/156
- Ardoino, J. "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Préface à Imbert *La praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- Ardoino, J. "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986 (b) p.153/158
- Ardoino, J. & Berger, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, (a) p 120/127
- Ardoino, J. & Berger, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF, 1989 (c)
- Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p.16/34
- Balpé, J-P., "L'enjeu de la poésie", *Action poétique*, 1976, p.67/68
- Barthes, R. *Ecrivains de toujours*, Paris, Seuil, 1975



- 
- Barthes, R., *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, 1985
- Berger, G. participation au colloque "Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question", Bruxelles, ADMEE, 1988, p.153
- Bonniol, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988 (a), p. 1/6
- 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 (b), 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 (c) p.1/18
- Bonniol, J-J. & Genthon, M. "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n° 79, 1989 (a) p.65/78
- Bonniol, J-J., *La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur*, En question, Cahier n°1, , Aix-en-Provence, 1996
- Bonniol, J-J., Genthon, M., Roger, M. "L'évaluation en psychologie : approches théoriques et conditions méthodologiques", *AECSE*, n°6, 1989 (b) p.12/18
- Bredart, S. & Rondal, J-A. *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Mardaga, 1982
- Cardinet, J "Evaluation interne, externe ou négociée" dans *Hommage à Cardinet*, Fribourg, Delval, 1990, a, p.139/156
- Cardinet, J. *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986
- 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
- Clouzot, O. *Enseigner autrement, Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*, Paris, Dunod, 1989
- Clozel, C., *L'évaluation, complexe socio-sémantique*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1994, b
- Cosem, M. *Le pouvoir de la poésie*, Tournai, Casterman, 1978
- Culioli, A. "La formalisation en linguistique", *Cahier pour l'analyse* n°9, 1968, p.106/117
- De Ketele, J-M. "En guise de conclusion", dans *Evaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986 (a) p.249/273
- De Ketele, J-M. "L'évaluation du savoir-être", dans *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, 1986, (b) p.179/208

- 
- De La Garanderie, A. *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Le centurion, 1982
- Deleuze, G., *Le pli, Leibnitz et le baroque*, Paris, Editions de minuit, 1988
- Derrida, J., "La différance", *Tel quel, Théorie d'ensemble*, Paris, Seuil, 1968, p.41/66
- Duborgel, B. *Imaginaire et Pédagogie*, Paris, Gallimard, 1983
- Eliade, M., *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard, 1965
- Fanon, F. *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952
- Ferry, G. *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970
- Ferry, G. *Le trajet de formation*, Paris, Dunod, 1983
- Filloux, J. *Du contrat pédagogique*, Paris, Dunod, 1974
- Genthon, M. *Evaluation formative et formation des élèves, effets de transfert des processus mis en oeuvre*, Thèse pour le doctorat de troisième cycle, Université d'Aix-Marseille I, Aix-en-Provence, 1983
- Genthon, M., *Apprentissage-évaluation-recherche : genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices, synthèse de 1993 en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, En question, Titres 1, Aix-en-Provence, 1996
- Gombert, J-E. "Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche", *Etudes de linguistique appliquée* n°62, 1986, p.5/25
- Hadji, C. *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989
- Harvois, Y., "Le contrôle, cet obscur objet du désir", *Pour* n°107, 1987, pp.116/119
- Imbert, F. "Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation colloque international francophone d'Alençon*, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111
- Imbert, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- Imbert, F. *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*, Vigneux, Matrice PI, 1992
- Kaës, R., "Introduction à l'analyse transitionnelle", dans Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Bleger, J., Jaques, E., *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1979, p. 1/75
- Le Bouffant, M. "Imaginaires/classes de français", *Le français aujourd'hui* n°76, 1986, p.1/11
- Lerbet, G. *L'insolite développement, vers une science de l'entre-deux*, Maurecourt, UNMFREO, 1988
- Lerbet, G., *Les nouvelles Sciences de l'éducation*, Paris, Nathan, 1995, a

- 
- Lerbet-Serini, F., *Relation duale et tiers inclus*, Thèse en Sciences de l'éducation, Université Rabelais, Tours, 1992
- Morin, E. "Messie, mais non", *Arguments pour une méthode*, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, 1990 (b), p.254/268
- Morin, E. *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990 (c)
- Morin, E. *La méthode, tome 1, la nature de la nature*, Paris, Seuil, 1977 ; Paris, Fayard, 1981
- Morin, E. *Science avec conscience*, Paris, Fayard, 1990 (a) (1° ed. 1982)
- Sibony, D., *L'entre-deux*, Paris, Seuil, 1991
- Touzard, H. *La médiation et la résolution des conflits*, Paris, PUF, 1977
- 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
- Vial, M. "Conceptions du temps et images de la régulation", dans *Temps, éducation, société, colloque AFIRSE*, 1993 (b), CERSE, Caen, p. 159/166
- Vial, M. "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987 (c), p.59/73
- White, K. *L'esprit nomade*, Paris, Grasset, 1987

oooooOOOOOOOOOooooo

## Sommaire du Cahier n°12

	<b>page</b>
Introduction	
L'articulation des contraires, posture dans un projet heuristique	143
1 L'auto-évaluation : un double processus et des procédures	145
Articuler l'ensemble des tâches possibles	147
Reconsidérer l'investissement dans les signes	148
Pour la prise en considération du symbolique	148
L'auto-évaluation n'est pas l'auto-formation	149
Importance des processus	150
Les objets des régulations en évaluation	150
Interventions et interactions	153
Repères et balises : les critères	153
Distinguer la fondation du sens, de l'établissement du sens	154
L'écart comme réseau de sens	154
Le rempart de la différence	155
La fondation des critères dans la familiarité	156
La négociation des critères	156
Une quatrième catégorie de tâche d'évaluation	158
La nécessaire problématique du sens, domaine de l'évaluation	158
2 L'instrumentation souple	159
Méta-procédural et épi-procédural	159
La verbalisation des méta-procédures	159
Instrumenter n'est pas appareiller	161
Le régulateur externé	161
L'auto-évaluation comme pari	162
L'attention à l'autre	163
L'attention aux rituels	163
L'opérateur de la pragmatique	165
Les invariants de la formation	166
La formation, une affaire de sujets	168
La didactique ne porte pas le sens	169
L'évaluation comme processus de la formation	170
La posture de formateur de formateurs	171
L'impossible intuition	171
Des pratiques de questionnement	172

	Six attitudes pour l'auto-questionnement	173
	entendre pour comprendre	174
	parier sur les possibles de l'autre	174
	questionner et faire question, ne pas interroger	175
	pratiquer toutes les formes de régulation	175
	avec des stratégies d'effacement	175
	tenir une problématique du sens	176
	Des principes d'intelligibilité du formateur	177
	Les missions symboliques de l'évaluateur	178
3	<i>L'auto-évaluation comme articulation</i>	
	<i>entre construction des significations et initiation</i>	178
	L'entre-deux	178
	Les concepts articulatoires comme repères : des construits	180
	Les concepts articulatoires pour concevoir l'évaluation	182
	Des images des fonctions de l'évaluation	183
	Du sens comme vide	184
	Le parcours initiatique, temps de l'auto-questionnement	184
	Auto-questionnement et analyse distanciée	185
	Des emblèmes de l'évaluateur	185
	L'évaluateur, ni stratège, ni traducteur	186
	Des attitudes pour l'évaluateur	188
	La qualité et le référent de l'évaluateur	189
	Le concept de logique comme concept articulatoire	189
	L'action féconde le référent	190
	L'opacité dans la formation de formateurs	191
	Hermès le formateur, Janus l'évaluateur	191
	 <b>Conclusion : la formation de formateurs et la parole formative</b>	 191
	 Bibliographie	 195

ooooOoooooooooooo