

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

Cahier n°2

Michel Vial

**Dans la formation en alternance,
le différentiel,
un outil pour évaluer les stages.**

L'expérience que je vais présenter ¹⁾ s'inscrit dans la recherche que j'ai faite pour ma thèse (1991) et cela me fait penser à une conférence de J.J. Bonniol qui commence par "*Je vais décevoir*" ... Alors, je pourrais dire que je vais peut être décevoir parce que ce dont je vais parler est issu d'une recherche *de terrain* et on sait que les résultats obtenus dans une recherche de ce type, encore davantage que dans d'autres recherches, ne sont pas et ne se veulent pas généralisables à n'importe quel autre terrain. Les résultats d'une recherche sont dépendants des conditions de la recherche et surtout quand c'est une recherche de terrain. Autrement dit, je ne viens pas avec la solution aux problèmes de l'évaluation des stages dans la formation des enseignants, je communique ici une expérience qui a produit des savoirs dont je sais bien qu'ils ne peuvent être transposables n'importe où et n'importe comment, mais qu'ils peuvent être *transférables* ; c'est-à-dire qu'on peut les utiliser ailleurs, à condition de tenir compte de la spécificité du terrain où on les transporte.

1. Le contexte dans lequel le différentiel a été construit

Donc, l'expérience que j'ai conduite n'est pas une expérience *exemplaire* qu'il suffirait de prendre et de recommencer ailleurs pour obtenir les mêmes résultats. En ce sens, je risque de décevoir ceux qui pourraient attendre des remèdes efficaces ou des algorithmes reproductibles : on sait qu'il existe encore de ces gens qui ont cet optimisme ou cette naïveté-là. Ce n'est qu'une expérience dans le cadre d'une recherche particulière.

De plus, ce n'est qu'une partie de la recherche que j'ai conduite et qui s'intéressait, elle, à l'apprentissage de l'auto-évaluation, ce qui est un sujet plus vaste que celui que je vais traiter et que j'ai opérationnalisé dans deux

1 Ce texte a été écrit à partir de l'enregistrement d'une conférence donnée à l'IUFM de Poitiers en janvier 1995. Par ailleurs la notion de "différentiel" a fait l'objet d'une communication à la seconde biennale de la formation (1994) cf *Résumés des communications de la seconde biennale de l'éducation et de la formation*, Paris, APRIEF, 1994, p.181 - voir aussi "Nature et fonctions de l'auto-évaluation dans un dispositif de formation", *Revue française de pédagogie* n°112, 1995

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

terrains : en collège, dans des classes de français, à propos de l'expression écrite, et dans un Centre de Formation d'Instituteurs à propos des stages de formation des élèves-instituteurs. C'est de ce deuxième terrain seulement, dont je vais parler.

Cette recherche s'est déroulée entre 1988 et 1991, juste avant la création des IUFM, dans un Centre de Formation Pédagogique, formation d'instituteurs où j'ai été engagé en tant que conseiller auprès de la Direction. J'ai donc travaillé avec l'équipe de pilotage du Centre, constituée de la directrice et des quelques formateurs permanents qui participent vraiment à la politique du Centre.

Aucun outil n'a été imposé, l'outil et l'analyse devaient être acceptés, sinon *issus* du Centre. C'était un travail de consultant : je n'avais pas, en tant que spécialiste, à apporter des solutions, mais je devais écouter, reformuler les problèmes dans le langage de l'organisation dans laquelle j'étais ; j'étais à son service ; je n'avais pas à leur faire travailler mon référent mais je devais les aider à mettre à jour *leur* référent et le leur faire travailler.

Donc, les contenus des outils, le libellé des critères qui sont sortis de cette expérience ne sont pas ce que, moi, j'aurais voulu qu'ils soient ; ils sont ce que le Centre était capable de reconnaître.

La professionnalisation dans la formation initiale des enseignants

J'avais accès à la totalité des acteurs autour du stage : les stagiaires, le "maître de stage" qui reçoit le stagiaire dans sa classe et le visiteur de stage qui vient l'évaluer pendant le stage. L'objectif de la Direction du Centre de Formation était de faire que les séances d'exploitation des stages soient plus riches car ce qui était appelé "remontées de stage" étaient, jusque-là, des séances d'une demi journée qui se bouclaient sur elles-mêmes. L'objectif a donc été de connecter cette "remontée" sur la formation, autrement dit que le stagiaire revienne avec des *besoins de formation* qui pourraient être traités aussi dans le plan de formation. Donc, le but était que l'étudiant devienne *acteur de sa formation* : que le stage soit le lieu où il rencontre des choses diverses et variées et qu'on l'aide ensuite, dans le Centre, à comprendre ce qu'il a vécu : à se l'approprier ou à prendre du recul par rapport à ce qu'il a vu ; y compris que ce travail révèle la nécessité de *formations didactiques* et ne se limite pas à de vagues préceptes dits pédagogiques.

Il s'agit bien alors d'une réflexion sur la formation en alternance qui ne se limite pas à la juxtaposition d'éléments hétérogènes mais qui a pour projet de construire la professionnalisation dans le va et vient du stagiaire entre le Centre et les terrains de stages. Formateurs, praticiens et étudiants y sont partenaires.

**Du référentiel de compétences du métier
au différentiel de professionnalisation**

Le travail s'est déroulé en plusieurs étapes : d'abord *la verbalisation que j'ai conduite a consisté à faire dire aux formateurs permanents quel était*

² dont la priorité est de faire acquérir des contenus, de mettre en présence avec les "savoirs" d'une discipline

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

leur référentiel, à quoi servait les stages dans la formation des élèves-instituteurs. La mise à plat de ce référentiel a été suivie de *la communication* de ce référentiel aux formateurs intervenants qui ne viennent au Centre que pour assurer des prestations épisodiques. Ensuite, l'équipe de pilotage —dont je faisais partie— a travaillé à *la fabrication des outils* à partir de ce référentiel pour les stagiaires, les maîtres de stages et les visiteurs de stage.

Il a été donc lancé un référentiel de stage accompagné d'un mode d'emploi dont le message essentiel était : "Ces documents sont provisoires, notez au fur et à mesure ce qui se passe et qui pourrait s'améliorer" (annexe 1) et puis, quelques mois après, j'ai animé des rencontres —sous forme de stage de formation continue— avec les maîtres de stage, pour savoir comment ils avaient éprouvé cet outil. De là est sorti une deuxième mouture de ce référentiel de métier (annexe II, p.75) et on est passé à ce que j'ai appelé (et que le Centre a accepté d'appeler) "*Un différentiel de stage*".

Ce différentiel a subi le même traitement : il a été essayé et confronté au terrain puis "régulé", amélioré (voir annexe III, p.90). Ce processus aurait pu continuer sans fin. L'outil était fait pour que cela continue, il n'était pas conçu dans le but d'avoir un produit unique et fini : *dans la régulation de l'outil était engagé un processus de participation des acteurs*. Mais il me fallait finir ma thèse et j'ai arrêté au bout de la troisième régulation. De toutes façons, la création des IUFM imposait une autre donne au jeu de la formation, et l'expérience ne pouvait pas continuer telle quelle.

L'étudiant dans la formation : le processus de professionnalisation

Les résultats propres à ce volet de ma recherche, vont bien dans le droit fil de l'hypothèse que j'avais : *quand on veut promouvoir du changement dans un organisme de formation, la stratégie est de miser sur les formés et non sur les formateurs*. En effet, l'usage du différentiel a installé chez les étudiants des représentations de leur moi professionnel, des repères profonds : on peut dire qu'on a amorcé un processus d'identification professionnelle, c'est-à-dire qu'on leur a donné une orientation, une autre façon de voir leur métier ; ils ont eu une autre façon de se considérer comme enseignant.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

Je ne dis pas qu'on les a professionnalisés, mais qu'on a installé des conditions qui ont favorisé le développement de leur *processus de professionnalisation* : c'est un mouvement qui a été commencé ; une certaine façon de prendre le métier, mais cette démarche ne peut pas être mesurée comme un produit : c'est bien une démarche.

Qu'est ce qui a caractérisé ces étudiants ? D'abord une volonté de travailler en équipe, et notamment de travailler en liaison avec le Centre de Formation. Le Centre n'a plus été pour eux un centre de formation initiale, mais un lieu de ressourcement avec lequel on veut avoir des liens professionnels. Ensuite, ces étudiants-là ont été ressentis comme "dynamiques" parce qu'ils prenaient des responsabilités, des initiatives. Ils étaient partis pour devenir très vite des maîtres de stage à leur tour. Mais ils ont eu aussi le côté négatif du dynamisme : remuants, volontiers contestataires, n'acceptant pas les directives sans qu'on ait d'abord négocié avec eux.

Ces caractéristiques ont une valeur théorique qui m'importe : elles se relient au phénomène d'*autorisation* (Ardoino, 1993). L'autorisation est un processus qui consiste à devenir auteur de soi et ne pas se contenter d'être acteur dans un système. Cela ne veut pas dire que quand on devient auteur on n'est plus acteur, c'est une troisième dimension parce qu'en fait tout sujet dans une organisation est aussi un agent. Donc, on est *agent, acteur et auteur*. L'autorisation n'exclut pas les deux autres dimensions, elle n'est pas non plus un plus, un mieux, un achèvement. C'est une complémentarité qu'on trouve dans la littérature institutionnelle de l'éducation appelée "responsabilisation", "autonomie" et "motivation". L'autorisation est un processus qu'il me semble important d'entendre, et qui n'est pas assez pris en considération, je crois, dans la formation.

Le second phénomène dans le processus de professionnalisation auquel se relient ces caractéristiques des étudiants formés par le différentiel, c'est la *négociation*. Il se trouve que, pour la négociation, on est envahi de modèles guerriers, issus des conflits internationaux (Touzard, 1977 - Launay, 1987) alors qu'on peut aussi convoquer d'autres pratiques de la négociation dont on oublie souvent de parler parce qu'elles sont attachées à la tradition, aux mentalités, aux moeurs. J'entends par là, les modèles de négociation qui ont à voir avec *l'hospitalité, la palabre et le pacte*, autour de ce rituel qu'il faut conduire pour faire entrer un étranger dans une maison, dans un cercle, chez soi.

Donc, ne pas se contenter des modèles habituels de la négociation qui sont ceux de la "polémologie", c'est-à-dire de l'art de la guerre. Il y a aussi des modèles de la négociation qui appartiennent à *l'art de vivre* et pas seulement à l'art de tuer.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

Un différentiel est donc l'utilisation dans la relation formative de l'outil référentiel, de telles façons qu'il permette l'exercice des régulations, dans un engagement des personnes professionnelles ³. Et pas seulement des acteurs dans un système, c'est dire que le différentiel n'est pas un outil supplémentaire qu'on devrait maîtriser en soi et pour soi. Il n'est pas simplement praxéologique ou "ingénierique", au contraire du référentiel, il est l'expression d'une visée éthique et politique sur l'acte d'éduquer.

Voilà ce qu'on peut dire rapidement du contexte dans lequel la notion de différentiel s'est construite. C'est une recherche de terrain, c'est un extrait d'une recherche plus vaste et qui a pour résultat, avant tout, de mieux comprendre l'incarnation de théories, ce pour quoi est fait avant tout une recherche, pour moi, en Sciences de l'éducation, au moins.

L'outil "différentiel de stage" :

Vont être maintenant développés deux points qui intéressent davantage les formateurs et en particulier les formateurs en IUFM qui se préoccupent des stages :

- l'outil d'évaluation systémique que j'ai appelé "différentiel" : à quoi il sert, qu'est-ce qu'il est, comment il est fait ;
- ce que cet outil suppose comme travail théorique pour être utilisé, puisqu'il faut que je le dise d'emblée, un outil pour moi n'a pas de sens. *Ce n'est pas l'outil qui donne le sens, l'outil est au service du sens. Si on utilise l'outil à contre sens, on fait autre chose que ce pour quoi il est fait. Si on prend l'outil, autant le connaître, autant savoir dans quelle "niche théorique" il a été construit, sinon on risque de lui demander de réaliser ce pour quoi il n'est pas fait.*

Je conclurai sur trois niveaux d'utilisation de cet outil. Ce qui me paraît important dans cet outil, bien qu'il ait une niche théorique, c'est qu'il puisse être utilisé à trois niveaux pragmatiques, trois degrés différents : on n'est pas obligé de prendre toute la niche théorique pour s'en servir. On peut prendre cette niche en la coupant en trois "tranches" suivant où l'on en est de sa propre évolution théorique.

³ voir les idées *d'improvisation orchestrée et d'instrumentation souple* développées à la fin de ma thèse. De façon plus générale : l'alliance des contraires (l'oximore de la rhétorique classique) n'est pas simplement assimilable à une confusion "new age", quand il s'agit de (se) permettre l'articulation, le va et vient complexe, le tiers cherché, cette façon d'assumer le tressage des brins paradigmatiques qui nous agit.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

2. Le différentiel ; un outil de formation

Le descriptif : son rôle, sa nature, ses fonctions

Le différentiel (voir annexes p.60) se présente sous forme de collection de critères, de dimensions privilégiées dans l'objectif-tâche. C'est une suite de "cartes d'étude" (Vial, 1987) ⁴. On identifie des tâches, des activités que le stagiaire doit conduire pendant le stage. On analyse ces activités pour évaluer les points de passage qui paraissent obligés. Ces points de passage, on les appelle "les critères sur la réalisation du produit" et à chaque paquet de *critères de réalisation* on essaie de trouver d'autres énoncés qui indiquent comment on saura que la réalisation a été bien faite : ce sont "les critères de réussite du produit fabriqué".

Donc, le "critère opérationnel" ⁵ est ici une phrase se composant d'un énoncé portant sur des *procédures* et répondant à : "quelle est l'opération que je dois effectuer ?", complété par un énoncé portant sur le *produit* et répondant à : "comment saura-t-on que c'est bien fait ?".

Je fais donc allusion à tout le travail *d'évaluation des tâches* tel qu'on a pu le conduire avec l'équipe de Nunziati (1990) à Aix et ailleurs, et qu'on a appelé "l'évaluation formatrice". Il s'agit d'une évaluation des tâches pour en exhiber une sorte de "modèle de l'activité". Le différentiel est une certaine *utilisation* de ce modèle.

Le différentiel pour l'appropriation

La première étape du travail a donné lieu à un "référentiel" et non pas à un "différentiel". Dans le "référentiel" ⁶ ce qu'on cherche à voir, c'est jusqu'à quel point le stagiaire intègre les énoncés prescrits. *Un référentiel est fait pour être intégré* ; on module cette intégration sur la durée de l'apprentissage, bien sûr, on n'attend pas que l'étudiant ait acquis le référentiel dès le premier stage, mais en fin de compte, au bout de sa formation, on veut que le référentiel soit acquis. Autrement dit, le référentiel n'est —au mieux, quand il ne se limite pas à un programme de savoirs— qu'un ensemble d'objectifs, de critères de réussite, de normes du métier. Il désigne le bon professionnel, il donne l'idéal de la professionnalité et il sert à évaluer l'étudiant en fonction des différences qu'on constatera —et qu'on cherchera à mesurer, entre ses prestations et cette norme.

La première étape de l'expérience a mis à jour un ensemble de critères sur les activités à conduire en stage. C'est un référentiel critérié et non pas seulement un référentiel d'objectifs. Mais ce n'est pas parce qu'il y a critères, qu'on échappe à cette dimension normalisante, de normes à acquérir. Un indicateur que ce n'était qu'un référentiel est que les critères étaient accompagnés de cases que le maître de stage devait remplir avec des plus et des moins pour déterminer quels énoncés le stagiaire maîtrise :

⁴ qui vont prendre la valeur de cartes à jouer dans le différentiel alors que ce sont des cartes routières dans le référentiel (Vial, 1991)

⁵ "qu'il faudrait peut-être appeler critère stratégique" (Bonniol, 1984)

⁶ Le prototype du référentiel reste les documents de l'Education Nationale pour les filières à visées professionnelles (référentiels d'objectifs de LEP)

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

donc il y avait des preuves à donner de l'acquisition des critères affichés (annexe 1). On est bien dans *une logique de bilan* (Bonniol, 1988), comme dans tout référentiel.

Passer au différentiel, c'est essayer de sortir de ce comptage, parce qu'il est très lourd, les acteurs le trouvent très contraignant, il prend du temps et les usagers n'en voient pas trop l'intérêt parce que le fait d'avoir à comptabiliser les oblige à déconnecter le critère de leur pratique : ils font et après ils se demandent si cela a été bien fait, ce qui revient à faire un bilan sur, en place d'évaluer sa démarche. Et puis cela paraît tatillon, on est dans les micro-critères, on a tendance à prendre les critères les uns après les autres et à oublier d'évaluer leur combinaison. On se retrouve dans un processus non d'évaluation mais *d'analyse* où la présence prend le pas sur la pertinence : on énumère des éléments appartenant à l'objet, et on fait l'économie d'avoir à s'interroger sur la hiérarchisation et la combinaison des critères.

Pour marquer, dans la pratique, le passage du référentiel au différentiel, on a d'abord simplement supprimé les cases avec les plus et les moins et on a gardé à peu près le reste en l'état, sauf quelques rectifications d'énoncés, sauf quelques reformulations à partir de ce que les acteurs avaient dit (annexe, p.54 sq). En revanche, l'outil prend une tout autre envergure.

Une proposition des formateurs

On a donc un fascicule appelé "Différentiel", partagé en "domaines" qui donnent lieu, chacun, à une collection de critères sur la réalisation et sur la réussite. C'est l'élément proposé par le Centre de formation et non plus imposé. *Un référentiel qu'on le veuille ou non, s'impose.*

Proposer, veut dire que chacun des acteurs, chacun des partenaires va avoir, en plus de ce fascicule-là, d'autres outils de communication et qu'on va demander à chacun d'entre eux de se situer par rapport au "différentiel", pas seulement en mesurant l'écart entre le différentiel et la chose faite, mais bien davantage en leur demandant des traces de leur appropriation de ce "différentiel". C'est pour cela que je l'ai appelé différentiel : *c'est un référentiel sur lequel on attend que chacun des acteurs y inscrive sa différence.*

La question posée n'est plus : "As-tu réalisé ce qui est dans le référentiel ?", mais : "Comment cela t'a servi et à quoi ? Qu'est-ce que tu y as appris ? Qu'est-ce que tu aurais envie d'enlever et de transformer ?".

Le critère global d'utilisation du référentiel était l'adéquation au référentiel : il fallait que la conduite et le discours deviennent conformes au référentiel, alors que *le critère global du fonctionnement du différentiel, c'est la transformation des énoncés de départ.* Dans un des outils qui accompagnent le différentiel pour faciliter la remontée de stage (annexe p.83), il est indiqué au stagiaire que plus il transformera l'outil, plus il montrera qu'il s'approprie le métier.

Inscrire sa différence

Il n'a pas été facile de faire admettre aux formateurs ce travail d'appropriation, parce que quand ils enfantent un document sur ce que doit être le bon professionnel, sur le conforme, et qu'on leur dit que le stagiaire pourra y compris le rejeter... en général, ils n'apprécient pas. Ce n'est pas

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

une critique, c'est un réflexe que tout formateur a vécu. Ce n'est jamais facile quand on est arrivé à nommer quelque chose, d'accepter que l'autre puisse le nommer différemment et qu'il puisse le recombinaison dans un autre ensemble qui lui soit propre.

Autrement dit, le problème qui est là-dessous, c'est un problème théorique qui tourne autour de *l'altération* (Ardoino & Berger, 1989), c'est-à-dire comprendre que communiquer avec l'autre, c'est accepter que l'autre me change parce qu'il est différent et que c'est parce qu'il est différent et me change, qu'il m'enrichit.

Cela suppose que le formateur descende de son piédestal et cela suppose de croire que le stagiaire, bien qu'il ne soit pas encore labélisé "professionnel", puisse dire des choses en son propre nom —et on passe au processus d'autorisation.

Le différentiel permet que l'autorisation génère de l'altération qui génère, simultanément, de l'autorisation, dans un *dialogisme, une récursivité* (Morin, 1984). Une boucle dans laquelle il n'est évident à personne d'entrer, parce que qu'elle n'obéit pas au principe linéaire de la causalité rationnelle que nous chérissons tant.

Pour la praxis, l'Agir dans le projet

Ce qui est appelé différentiel, c'est l'outil favorisant l'expression singulière du stagiaire sur son vécu professionnel, sur *la praxis* (Imbert, 1992) qu'il peut développer en rencontrant la profession. L'enjeu est que, pour lui, devienne de plus en plus "familier" (et dans ses mots à lui) ce qu'est le "bon" professionnel qu'il veut être.

Le but, c'est d'associer l'étudiant à la définition de la professionnalité pour qu'il entre, de fait, dans le processus de professionnalisation dont lui seul est le moteur ; qu'il entre dans l'Agir avec un projet.

C'est ce que visent les outils de communication qui accompagnent le différentiel, par exemple ceux sous forme de papillons à remplir et à rendre au Centre de Formation et qui permettent au stagiaire de dire : "Pour moi, le critère n° 4, je n'y comprends rien, je n'ai pas vu dans le stage à quoi il pouvait bien servir" ou : "Le critère n°5, moi je l'aurais écrit de telle façon, cela me parle plus, et j'aurais ajouté un critère n° 10 qui est celui-ci...", et la discussion, dans la remontée de stage, où on a collecté ces papillons, consiste entre formateurs et stagiaires, et stagiaires entre eux, non pas à établir un consensus⁷ mais à se demander quoi faire de ces différences.

Le soutien et l'évaluation formative : les remédiations

Ce n'est pas parce que le formateur "donne" la parole aux stagiaires qu'on va obtenir forcément des choses qui sont conformes, certes, mais cela peut se travailler avec les stagiaires. Encore faut-il avoir, disponibles, des repères sur ces différences, une classification des écarts. J'en propose trois : l'insuffisance, l'ambiguïté et la singularité.

D'abord, parmi les différences exprimées par les stagiaires, certaines seront des *insuffisances* : le formateur peut y déceler des manques de notions disciplinaires ou de culture pédagogique. Mais, même dans ce cas traditionnel d'évaluation dite formative, ce qui est travaillé est une autre

⁷ qui n'est que le retour du fantasme de l'harmonie dans la fusion groupale, voire tribale : l'eau plate, eau morte.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

pratique de l'erreur qu'avec le référentiel : au lieu de faire que l'erreur soit dans l'écart à la norme imposée, l'erreur est identifiée par le groupe en formation, formateur compris, dans la réaction du stagiaire aux instruments d'évaluation proposés.

Eventuellement seulement, on peut essayer de circonscrire le savoir qui manque, se demander quel *soutien* prescrire, quel objectif d'apprentissage assigner, quel outillage proposer pour que l'étudiant voie l'insuffisance de ce qu'il a dit. Donc, cela peut donner lieu à des *remédiations* y compris disciplinaires, dans la conservation du cap garanti par le formateur.

Les normes du métier et l'aide à la régulation

Ensuite, d'autres propositions de transformation du différentiel faites par le stagiaire seront *des ambiguïtés*. Certains des énoncés proposés par le stagiaire pourraient être lus comme comportant du danger pour un praticien, par rapport à la déontologie du métier, par exemple. Ils pourraient conduire, selon comment on les entend, à avoir des pratiques condamnables par l'institution et c'est l'occasion d'essayer de comprendre pourquoi le stagiaire les a formulés ainsi.

Le différentiel n'est pas un référentiel normatif mais il peut, aussi bien que le référentiel, déboucher sur l'expression, la mise à jour de normes car tous les métiers contiennent une série de normes indiscutables. Il ne s'agit pas d'accepter n'importe quoi comme critères de professionnalité. La différence d'avec le référentiel, c'est que la norme a été travaillée. Le normatif, s'il existe et si on le rencontre, est discuté, il n'est pas imposé : il peut devenir *structurant*.

Enfin, les écarts apportés par les stagiaires peuvent n'être que leur façon de parler *leur singularité*, leur façon particulière de voir le métier. On n'est plus alors dans un processus de remédiations systématiques. L'outil n'est plus l'occasion de relever des manques, contrairement à l'usage du référentiel qui tourne souvent au dépistage obligatoire, à la traque des "pré-requis" ou des "non-acquis" pour "combler des lacunes".

Le rôle que ce "différentiel" joue dans la formation est qu'il permet un certain type de dialogue formatif, il n'est pas en soi un outil formant. Ce n'est pas l'outil lui-même qui peut accélérer la formation, c'est l'usage qu'en feront les formateurs, en particulier, qui restent malgré tout maîtres du jeu, des règles du jeu. Donc *l'outil est au service de la formation*.

Outil de connection entre disciplinaire et transversal, entre projet de stage et projet de formation

Cet outil peut jouer dans la formation une fonction de connexion : connecter la formation disciplinaire au vécu de stages, c'est-à-dire que certains des besoins qui sortent du différentiel peuvent être traités dans les cours disciplinaires car tout n'est pas gérable dans les séances de remontée de stage. Donc le différentiel sert à renvoyer aux "formateurs didactiques" des besoins de formation : il connecte la formation dite transversale, pédagogique, avec la formation disciplinaire, il permet d'enranger des savoirs. Cela recouvre ce qu'on appelle "le suivi pédagogique", avec des contenus de formation, avec des savoirs "individualisés". La première fonction du différentiel est de permettre une connection du parcours

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

individuel de l'étudiant avec le "projet programmatique" (Ardoino, 1986) du Centre de formation : *l'étudiant se forme parce qu'il est mis en demeure de travailler le lien entre son projet de stage et son projet de formation.*

Pour l'accompagnement, dans un suivi professionnel

Le différentiel permet de comprendre ou d'accepter des caractéristiques de l'individu étudiant, autres que celles que le référentiel permet de voir. Une certaine tradition pédagogique a fait croire inéluctable d'avoir avec le formé des interventions d'ordre soit didactique, soit affectif. L'exploitation du différentiel est l'occasion, dans l'expression que l'étudiant fait des critères de stage, d'avoir un contact plus professionnel à tel ou tel étudiant. On peut déboucher sur des pratiques de suivi professionnel, d'accompagnement ou d'aide à l'élaboration du projet professionnel de certains étudiants chez qui on s'aperçoit, dans ce qu'ils disent de leur conception du métier par le Différentiel, qu'ils ont une façon de se positionner par rapport à ce métier qui est problématique ; qui n'est pas "mauvaise" mais dont on pressent qu'elle peut comporter des dangers, être source de difficulté sur le terrain, ensuite.

On peut donc avoir un service, à l'intérieur de l'organisme de formation, où certains formateurs et étudiants se rencontrent autour de ces questions-là avec, non pas le souci du "curetage psychologique" comme on le voit faire souvent sous l'intitulé de "suivi pédagogique" quand on suit à la trace l'étudiant pour chasser les dysfonctionnements (comme on chasse le renard) mais toujours avec l'idée de *chercher ensemble à exprimer et à comprendre la professionnalité.*

Outil de connection entre projet de stage et projet professionnel

Ainsi, la seconde fonction du différentiel est de connecter le discours de l'étudiant avec le "projet-visée" (Ardoino, 1984) de l'organisation. Le Centre de formation ne peut plus continuer à faire croire qu'il n'est là que pour donner des contenus, des savoirs quels qu'ils soient, disciplinaires ou transversaux, des savoirs qui porteraient en eux-même le sens de la profession.

L'organisme de formation doit et peut, et le différentiel en est l'occasion, réaliser qu'il est un *organe institutionnel* ; qu'il ne prépare pas seulement à un métier, à une pratique sociale mais qu'il est la voix d'un organisme, avec ses traditions, ses lois, ses règles et que tout formateur appartenant à un organisme de formation est relié à une *institution*.

Par exemple, l'IUFM aujourd'hui n'est pas seulement un endroit où on va faire des cours, c'est un endroit où on forme des enseignants de l'Education Nationale de notre temps. *Et former ne peut plus alors se réduire, ni à enseigner, ni à "monter des dispositifs d'apprentissage"* ⁸.

En effet, la fonction de cet outil de formation est aussi de permettre la fondation du processus de professionnalisation, c'est-à-dire d'aider à faire

⁸ L'apprentissage est souvent présenté comme une alternative en soi, pour "sortir" des pratiques d'enseignement : c'est réduire à la fois l'enseignement au magistral et l'apprentissage à une pratique innovante rédemptrice ; c'est faire, en somme, peu de cas et de l'acte d'enseigner (c'est-à-dire former dans l'Education Nationale) et de la problématique de l'acquisition et de l'appropriation qui fonde le champ théorique spécifique des recherches en apprentissage en Sciences de l'éducation.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

passer de gens qui “font un métier” à des gens qui savent qu'ils participent à l'évolution d'une profession —et qui le veulent. Encore faut-il qu'on aide le stagiaire à chercher du sens, non pas dans le rapport, même délectable, avec des savoirs académiques et “didactisés”⁹ mais chercher du sens dans la mise en perspective de ce que l'étudiant rencontre en stage avec les critères du bon professionnel qu'on lui propose, *chercher du sens entre son projet de stage et son projet professionnel.*

L'outil différentiel permet l'exercice des régulations dans la formation parce qu'il ouvre sur la conception, l'élaboration et l'évaluation des projets de l'étudiant : projet de formation, projet de stage et projet professionnel.

3. Ce que l'outil différentiel suppose

Je dirais aujourd'hui que le différentiel de stages suppose qu'on ait travaillé d'abord deux “concepts”¹⁰ : la régulation et l'auto-évaluation.

La régulation complexe

Le différentiel nécessite qu'on dépasse l'idée habituelle de la régulation que donne *le modèle de la pensée cybernétique* (Ardoino, 1975, p.XIX). Ce modèle appelle régulation les procédures qui permettent de traiter les dysfonctionnements pour réintégrer le programme prévu ; ce n'est pas une régulation en fait, c'est *une régularisation*, un retour aux règles (Vial, 1993). C'est ce modèle de la régulation qui est utilisé quand on parle de “remédiation”. On a oublié que remédier, c'est apporter le remède pour supprimer le symptôme. Remédier appartient plus au vocabulaire de la thérapie, de la médecine, qu'à celui de la formation, ce qui veut bien dire que toute erreur est un symptôme qui doit disparaître, —autrement dit, que celui qui décide que ceci est une erreur croit posséder la norme absolue et indiscutable. Alors, la régulation se donne comme une rétroaction, un retour sur, pour réintégrer le chemin préalable obligatoire et, en général, tracé par le formateur. Ce modèle de la régularisation, c'est le modèle du “référentiel”.

Le différentiel oblige à garder ce modèle car dans un métier il y a toujours des normes et quand on est en face de normes, ce modèle de la régulation cybernétique est efficace. Mais le différentiel nécessite qu'on double ce modèle-là par un autre modèle de la régulation. C'est la régulation qu'on appelle *systémique* et qui consiste non pas à réintégrer un programme mais à reconnecter les acteurs dans un système en sachant que cette reconnexion va donner lieu à des évolutions du programme. C'est-à-dire que ce n'est pas un retour à la norme, c'est l'invention d'une nouvelle règle qui va changer le jeu¹¹.

⁹ présentés comme vrais, “dogmatisés”

¹⁰ deux “concepts articulatoires” entre *logique de fermeture du sens et logique d'ouverture du sens* (Vial, 1991) ou entre *paradigme de la pensée rationnelle et paradigme de la pensée magique* (Vial, 1994), deux repères pour *chercher le tiers*.

¹¹ cf Le RE de Morin, E., 1986 a) - et Vial, 1993

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

On y gagne qu'on va produire de la divergence par rapport à ce qui était initialement prévu. Encore faut-il accepter que *la divergence* soit un gain, cela s'appelle ne pas être normatif, ni prescriptif, ni dogmatique...

On se retrouve donc avec une régulation double : une régulation de convergence au programme initial, une régulation référentielle, et une régulation débouchant sur des divergences par rapport au programme, sur des aménagements du programme, une régulation différentielle.

Ce concept de régulation provoque un travail chez ceux qui le portent parce qu'il nécessite, pour qu'il joue son rôle dans la pratique, que les gens repensent à leur propre position par rapport à la norme, et à *la loi* (Imbert, 1994). Autrement dit, qu'on remette en question cette suprématie que *la pensée par objectifs* (Delorme, 1986) nous avait posée : la suprématie de la prévision sur l'acte. Le différentiel nécessite d'arriver à accepter que ce qui est *imprévu* est au moins aussi important et valide que ce qui était prévu, voire que l'imprévu, c'est l'essentiel.

Le différentiel avec sa régulation comme double questionnement sur les procédures cybernétiques et sur les processus systémiques, demande donc aux gens une *plasticité* et une confiance en soi dont la planification, la prévision à tout crin peut faire l'économie. En d'autres termes, cela demande qu'on apprivoise le *théma* (Berthelot, 1991) *du désordre* : que le désordre devienne une valeur, ce qui n'est pas facile ; c'est bien un *travail* au sens psychanalytique du terme, c'est un travail sur soi.

L'auto-évaluation : entre auto-contrôle et auto-questionnement

Deuxième concept travaillé par le différentiel : l'auto-évaluation qui est dans le référentiel confondue avec l'auto-contrôle.

Quand on a dépassé la signification ordinaire du mot auto-évaluation qui consiste à croire que le sujet seul, comme par magie, peut analyser ce qu'il vient de faire (faire un bilan) et corriger ses erreurs parce qu'on le lui a demandé ¹² on entre dans la représentation la plus fréquente encore de l'auto-évaluation comprise comme une stratégie pour favoriser l'acquisition : "apprendre à s'auto-évaluer pour réussir" ; une stratégie demandée par le formateur dans un acte formatif dans lequel bien sûr, le sujet est primordial : "j'aide l'autre à s'auto-évaluer, pour qu'il maîtrise l'objet". C'est l'idée qu'on a de l'auto-évaluation quand on rédige un référentiel : l'outil devra donner pouvoir à l'étudiant de réaliser correctement ce qu'on attend de lui ; l'auto-évaluation est, dans le référentiel, une "auto-maîtrise", un *auto-contrôle* ; son but est de faire que la chose produite soit la chose conforme.

C'est notamment ce que les psychologues (Bonnet, Ghiglione, Richard 1986), et les cognitivistes en particulier (Melot, Nguyen-Xuan, 1981), appellent l'auto-évaluation : un *auto-contrôle d'abord des procédures*. Il s'agit pour eux de comprendre comment le sujet peut se piloter lui-même pour l'expertise, vers l'expertise, pour s'approcher de l'expertise. Il s'agit de savoir comment le sujet résout des problèmes, l'auto-évaluation est un processus de la prise de décision comme gestion du probable. Dans le

¹² cette lexie a la vie dure : il est remarquable qu'on puisse encore s'étonner naïvement que l'auto-évaluation (ainsi comprise) ne soit pas efficace avant que le sujet ne soit instruit. On confond là auto-évaluation et auto-bilan et que l'auto-bilan ne favorise pas l'apprentissage, on le sait depuis longtemps... L'auto-évaluation (dans une discipline) *s'apprend* et alors seulement favorise l'apprentissage des savoirs (Vial, 1991)

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

langage institutionnel des enseignants, cela peut renvoyer à la normalisation ou à la socialisation, au projet qu'on prête au sujet (ou qu'on lui impose) de réussite sociale.

Le travail fait en "évaluation formatrice" a bien permis de dépasser la confusion ordinaire entre auto-évaluation et auto-bilan mais pour entrer dans cette autre confusion entre auto-évaluation et auto-contrôle c'est-à-dire entre recherche de solution et recherche du sens.

L'évaluation formatrice a produit un système pédagogique dont l'objectif d'apprentissage est l'auto-contrôle, bien qu'on y parle d'auto-évaluation. Les critères de l'auto-évaluation formatrice sont restés des critères référentiels. On a toujours dit que l'élève avait "acquis" tel critère quand il savait le réaliser, autrement dit quand il l'avait intégré ¹³ voire automatisé, quand il s'était rendu conforme au critère. C'est en ce sens que je peux dire que l'évaluation formatrice est, à ce jour, la seule entreprise de bachotage efficace que l'on connaisse —et alors ? une fois la chose admise, c'est loin d'être une critique ! Le projet de réussite sociale est bien l'un (et pas le moindre !) des projets d'apprentissage ... et puis, on sait que les normes ne posent problème qu'à ceux qui ne les possèdent pas... Mais l'acquisition de normes comme l'acquisition des savoirs référentiels ou disciplinaires ne peut prétendre coïncider avec le projet d'éducation.

Le différentiel nécessite d'aller plus loin mais, là aussi, on ne rejette pas l'auto-contrôle. Par le différentiel est mis en place un certain auto-contrôle, mais aussi ce que j'appelle (1991) *l'auto-questionnement*.

L'auto-questionnement est un autre mode ¹⁴ de l'auto-évaluation où ce qu'on cherche, ce ne sont pas des réponses, les bonnes réponses, ce qu'on cherche, c'est à (se) formuler les bonnes questions, pour soi, dans son projet.

L'auto-questionnement, c'est chaque fois que le sujet se pose des questions sur le rapport entre lui et l'objet, sur le sens de ce qu'il vit (et ce n'est pas quand il se pose un problème à résoudre ou quand il se met devant une alternative pour gérer le probable comme dans la prise de décision : se *questionner n'est pas s'interroger* —Vial 95 b). Le questionnement ne donne pas des réponses exclusives, vraies et disjonctives, il apporte des éléments temporaires, réglables qui permettent de poser d'autres questions : il ne fabrique pas du savoir mais participe du processus de la connaissance.

L'auto-questionnement travaille la "motivation", la responsabilisation, l'autonomie, *la parole singulière* (Imbert, 1985) : " A quoi ça sert ce qu'on me fait faire ? A quoi ça peut me servir dans le professionnel que je deviendrai ? Quel type de professionnel suis-je entrain de devenir ? Quel type d'élèves je veux former ? Quelle sorte d'étudiant suis-je entrain d'aider à advenir ? etc..." ce genre de questions que le professionnel ne cesse de se poser, aussi longtemps qu'il n'est pas victime de l'illusion de se croire expert ; ces questions qui sont l'essentiel du processus (*inachevable*) de professionnalisation.

¹³ l'appel aux théories de *la base d'orientation* a favorisé cette confusion entre intégrer et s'approprier parce qu'elles reposent sur une conception de l'apprentissage comme reflet de la réalité

¹⁴ une autre actualisation du concept, lui, virtuel, d'auto-évaluation

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

Se construire dans une langue professionnelle

L'auto-questionnement, c'est ce à quoi servent les séances de remontée de stage, en priorité, même si on y greffe ensuite de l'auto-contrôle. En priorité, parce que les gens n'ont pas l'habitude qu'on leur demande ce type de réflexion, et il faut le demander "finement" pour qu'ils acceptent de s'engager dans *la confiance* avec le formateur, pour pouvoir dire des choses pareilles. On les a tellement obligés à répéter *la langue officielle* que quand on leur demande : "Et toi là-dedans, où en es-tu ?", ils ne comprennent même pas ce qu'on leur dit. L'enjeu est d'importance : rater cette mise en confiance qui ressemble fort à une mise en projet, risque d'orienter l'étudiant vers le choix d'un mode de vie où le métier n'est qu'une activité lucrative qui doit seulement permettre de pouvoir se payer des loisirs ("le boulot ce n'est qu'un job, la vraie vie, c'est la fête, les vacances !"). Il y a des métiers où ce n'est peut-être pas grave, mais dans les métiers de la formation, dont l'enseignement n'est qu'un cas de figure, c'est sérieux. C'est aussi ce désir de se construire dans une langue professionnelle qu'on travaille, là, par l'auto-questionnement professionnel.

Il ne s'agit pas de faire dire quoi que ce soit : ni quelles postures érotiques les étudiants pratiquent, ni le trauma de la scène primitive... Il s'agit bien de parler de "Qu'est-ce que j'en ai à faire de ce qu'on me fait faire dans la formation, pour devenir un professionnel ?". C'est bien un travail sur le sens : "Qu'est-ce que la profession ? Qu'est-ce que moi dans la profession ?". C'est aider le stagiaire à se poser plus souvent "les grandes questions qui me paraissent essentielles pour la professionnalisation, trois questions comme les trois vœux des contes, qu'il faudrait se poser toujours ensemble, en liens les unes avec les autres : "Qu'est ce qu'un être humain ? Qu'est-ce que ma vie ? Qu'est ce que l'altérité ?", autrement dit, "quel est le On duquel je participe, le Je que je construis, et l'Autre avec qui j'évolue ?" (Vial, 1995, p.41).

Rendre possible

On se retrouve donc avec *une auto-évaluation complexe* qu'on peut concevoir ¹⁵ comme se déroulant entre deux "pôles" : l'auto-contrôle technique, instrumental, procédural avec ses valeurs d'efficacité, de maîtrise et, de l'autre côté, quelque chose de beaucoup plus flou, de plus neuf ; on n'a pas beaucoup de littérature sur l'auto-questionnement professionnel, mais on sait que c'est quelque chose qui "va avec" le projet, avec l'anticipation et avec *l'implication* (Versini-Lankester, 1983) dans un métier pour en faire une profession.

Ce n'est pas facile de travailler ces deux "versants", ces deux fronts de l'auto-évaluation : l'auto-contrôle et l'auto-questionnement. On sait travailler l'auto-contrôle, on nous l'a appris, tout le monde en parle. Les modélisations dites systémiques, lesquelles ne sont la plupart du temps que des modélisations cybernétiques, nous ont habitués à envisager que dans tout corps il y ait un *système de pilotage* qui serve à la régulation de conformité

¹⁵ il s'agit d'un procédé heuristique plus que d'une réalité représentée : une étape dans la formation nécessite, je le crois, de visualiser les concepts antagonistes mais complémentaires comme situés sur un axe entre deux bornes, à une autre étape de la conceptualisation, une autre schématisation pourra aider à se conduire dans la pratique évaluative (cf Vial, 1994)

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

par un processus appelé auto-contrôle. On commence à être habitué à l'auto-contrôle. Avec l'auto-questionnement, on est loin de savoir faire et notamment parce qu'on voudrait savoir "faire" l'auto-questionnement comme on "fait" de l'auto-contrôle. Les gens veulent "installer" l'auto-questionnement, ils veulent le techniciser, ils veulent l'aborder avec la même logique que l'auto-contrôle, alors ce n'est plus de l'auto-questionnement, cela devient de l'auto-contrôle.

On nous a tellement formés avec les idées d'instruction, de maîtrise et d'expertise que l'auto-questionnement échappe encore aux discours de formation, sauf dans les couloirs, devant la machine à café, mais il n'est pas reconnu de façon institutionnelle. Institutionnaliser, là, ce ne serait pas transformer en procédures pour un contrôle, mais tout simplement rendre possible, rendre structurant, instituant : permettre la recherche du sens.

L'auto-questionnement tire sa force, sa fécondité, du seul fait qu'il est possible, que le formateur le rende (ou le laisse) possible. Les stagiaires, les formés feront le reste. Cela n'a pas à être instrumenté, prévu, opérationnalisé, rationalisé mais simplement à être *accueilli*.

On retrouve les mêmes obstacles que pour la double régulation : il faut encore accepter que des choses puissent être possibles dont on ne sait rien à l'avance. Accepter le risque dit de "dérive", la dérive relationnelle, confusionnelle entre formateurs et formés. Mais on peut se rassurer : l'auto-contrôle n'empêche aucune dérive. Ceux qui croient que l'auto-contrôle, la technicité, la volonté de maîtriser rendent les dérives impossibles, sont en pleine illusion. Quoi qu'on fasse, les dérives, on peut y tomber, y être emportés, pas plus dans l'auto-questionnement, que dans l'auto-contrôle.

La dérive technicienne qui consiste à tout transformer en procédures, en règles, en ordres, est une dérive qu'aucune planification, aucune prévision ne peut éliminer, au contraire : il n'y a aucun rempart contre cette dérive-là ; elle existe dans l'auto-contrôle. Et il existe la dérive inverse dans l'auto-questionnement : le risque de s'embourber dans l'affectif, le relationnel, la confusion.

Il paraît nécessaire de réhabiliter et réappivoiser la notion même de *dérive* comme une caractéristique particulière des logiques organisationnelles ⁽¹⁶⁾.

Nous sommes dans des métiers dits impossibles où nous naviguons entre ces deux types de dérives ; avec la "stratégie de la godille" (Barel, 1989). Le tout étant de naviguer "à l'estime" (Hameline, 1987), d'avancer dans l'estime de l'Autre, dans une *aventure : l'aventure de ce qui advient*.

Le différentiel oblige aussi à travailler, à questionner deux notions: l'erreur et le critère.

L'erreur sans cesse revisitée

L'erreur est assimilée encore partout à un écart qu'on devrait mesurer, réduire et combler ; c'est-à-dire que tout écart est transformé en erreur. Erreur par rapport à la norme, au référentiel, à ce qui est dit être

¹⁶ C'est la notion de "dérive de logique" développée dans ma thèse : il faut tellement d'énergie pour être dans la formation qu'on risque toujours de dépasser le but qu'on se donne, comme emporté par son élan et se retrouver ailleurs, où on ne voulait pas aller. C'est le risque inhérent à la posture de formateur.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

bon ou vrai. Il est encore beaucoup de formateurs, enseignants ou autres, qui passent leur temps à traquer les erreurs ; ils feraient peut-être bien de se questionner sur : "Est-ce que tout écart est une erreur ?". Le différentiel est l'occasion de faire cet arrêt et de se poser cette question.

Au lieu de se précipiter dans la recherche d'un remède, d'une remédiation, d'une régulation de conformité pour échapper à l'erreur, on essaie de voir s'il y a des erreurs qui peuvent être dites "secondaires" : on les hiérarchise. Il y a un travail à faire de *hiérarchisation des erreurs*.

Beaucoup d'écarts ne nécessitent pas qu'on s'en occupe ni qu'on cherche à les effacer. Il y a beaucoup d'erreurs que les formés font, vivent et parlent et dont on peut faire *le pari* que sans rien faire, elles disparaîtront sous le seul effet du travail de la formation.

Il y a ensuite des erreurs qui ont déjà leur solution rien que parce qu'elles ont été repérées en tant qu'erreur *possible*. Le seul fait d'avoir douté de leur bien fondé indique que déjà la personne possède les moyens pour qu'elles ne se reproduisent pas ou pour qu'elles ne soient pas gênantes. *Tout n'est pas objet de remédiation*, sinon on passe son temps à remédier en place de former.

L'erreur doit être toujours regardée et analysée avec prudence parce qu'au lieu d'être une erreur, elle est souvent davantage *une sorte de noeud de significations*, un embrouillamini de sens. C'est davantage quelque chose de tordu que de faux. Ces erreurs-là méritent qu'on s'y attarde parce qu'en essayant de débrouiller le noeud, on peut éventuellement lever des objectifs de formation.

En tout cas, l'erreur-là n'est pas, ipso facto, un objectif d'apprentissage. C'est à partir du travail sur l'erreur qu'on peut désigner un travail d'apprentissage plus ou moins éloigné de l'erreur. Donc, là l'erreur est une richesse, c'est un trop plein de significations.

Enfin, il y a tous ces énoncés qui nous reviennent et dont on aurait envie immédiatement de dire : "ça, c'est faux" et desquels on peut tirer plus de bénéfices en disant : "ça, c'est ton problème, je le crois", c'est-à-dire qu'une des façons qu'on a de travailler l'erreur, c'est non pas d'y répondre mais de renvoyer une question à celui qui a dit cette chose-là (Bonniol, 1988). Mettre l'autre en questionnement, renvoyer à un travail d'auto-questionnement dont il est le responsable, lui. Un exemple : j'ai à former des gens qui ont un passif important par rapport au milieu scolaire et dont il se servent pour s'étayer dans la nouvelle orientation professionnelle qu'ils prennent. Ce sont des gens qui veulent devenir formateurs d'adultes et leur repoussoir, c'est l'enseignant dans sa classe. Ils ne veulent pas être comme les enseignants, dès qu'il y a quelque chose de mal fichu, c'est comme dans l'enseignement etc... Au début, je traitais ce genre de discours en répondant par une analyse historique, sociologique de l'enseignement, de la pédagogie etc... qui visait à relativiser ce fantasme de l'enseignant mauvais formateur, dogmatique, impositif, obnubilé par les contenus et les programmes. Maintenant, je dis à la personne qui s'appuie sur cette caricature pour fonctionner, de se demander à quoi ça lui sert d'avoir un tel repoussoir et je passe à autre chose. J'obtiens la même efficacité que de m'égosiller pendant un quart d'heure pour les convaincre rationnellement que c'est un fantasme et qu'on ne peut pas dire des enseignants que ce sont des frustrés du pouvoir, heureusement, pas plus en tous cas que de tous les

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

autres formateurs.

C'est un renvoi d'une question au fonctionnement de la personne, sans faire le travail à sa place. De là, on ne peut pas dire que j'ai traité l'erreur, j'ai simplement utilisé un énoncé qui me dérange et ce que je renvoie, c'est qu'il me dérange parce que je suppose que, dans le fonctionnement de l'autre, il y a une *suture imaginaire* (Imbert, 1985) mais que c'est à lui de se poser la question et d'y répondre et pas de me répondre (Bonniol, 1988). Il y a des choses dont on a envie de dire que ce sont des erreurs qu'on peut renvoyer à la personne pour qu'elle traite l'erreur toute seule. Le formateur n'est pas là pour tout gérer.

Enfin, dernier cas de figure de l'erreur : des choses dont au premier abord on aurait envie de dire "ça c'est une erreur" parce qu'en fait on n'y avait jamais pensé, parce que dans le référentiel qu'on a, ça n'entre pas et ce sont les énoncés les plus intéressants parce qu'ils peuvent faire évoluer le référent que l'on a, y compris celui du formateur. Ce degré-là nécessite encore une fois de la part du formateur qu'il accepte que son propre référent soit transitoire, réglable et que le stagiaire puisse avoir le pouvoir de le faire réguler, lui.

Dans tous ces cas, le principe est que tout écart n'est pas forcément une erreur, on s'arrête, on réfléchit.

L'autre notion qui doit être questionnée aussi, c'est celle de critère.

Les critères comme balises ou repères

On avait l'impression d'avoir tout dit sur les critères à cause de toutes les définitions qui circulent et de tous les dictionnaires qui se sont emparés de ce mot. Notamment dans l'évaluation formatrice, on avait l'impression que la notion de critères était centrale et claire. A côté du "critère global" porteur des valeurs et des visées, le "critère stratégique", "critère des tâches", outil principal donné à travailler, le levier de la régulation et de l'appropriation des savoirs... Or, on s'aperçoit, en mettant en oeuvre un différentiel, que les gens dans la pratique, y compris les gens qui sont formés, pas forcément les novices mais y compris les expérimentés, ont toujours une tendance à confondre critère et norme, critère et loi. C'est une tendance extrêmement profonde qui demanderait pour être comprise de faire appel à des référentiels psychologiques et psychanalytiques. C'est le rapport à la Loi qui est en jeu là, or on sait que le rapport à la loi est extrêmement important, constitutif de la personne, structurant.

Dans le différentiel, il y a certains critères qui appartiennent à cette catégorie des critères que j'appelle *des balises* (Vial, 1991), c'est-à-dire des indications qui permettent de ne pas sortir de la bonne voie : les petits feux rouges qu'on met au bord des routes pour éviter les ravins. Ce sont des critères en rapport avec des normes ou parlant des normes ou bien ce sont des normes déguisées en critères ¹⁷.

¹⁷ ce ne sont d'ailleurs souvent que des indicateurs de savoirs et pas des critères, ainsi les critères des tâches dans les cartes d'études se veulent tellement opératoires qu'ils ne sont pas du même ordre que les "critères globaux" régissant les projets. La notion de "critères opérationnels" désigne bien ce qui a été appelé "critères de réalisation". Distinguer deux registres : les visées et les programmes permet de distinguer du coup ce qui a été appelé indifféremment critère : plus on est dans la réalisation, plus on s'approche de l'indicateur porteur de savoir, plus on s'éloigne du critère global, porteur de valeurs : les étoiles.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

Ce sont ces critères *non-négociables* aujourd'hui à cause de l'état de l'institution par exemple, ou des conditions matérielles dans lesquelles on pratique, à cause de la déontologie etc... Ces critères sont l'occasion de se demander : "Au nom de quoi sont-ils des normes, au nom de quoi ne sont-ils pas négociables ?" car il est plus facile pour quelqu'un d'accepter un critère normatif, une règle de normation, quand il comprend pourquoi il a ce statut-là. Il y a du travail à faire pour qu'ils soient acceptés, respectés —puisque ce genre de critères, quoiqu'on dise, est fait pour être respecté.

J'ai nommé un autre statut du critère. Il y a des critères qui eux sont de simples *repères*, comme les étoiles pour le marin, c'est-à-dire que le repère existe, il est là, il est posé et il existe indépendamment du marin mais il lui permet de *choisir* sa route. Pour construire sa route dans une situation donnée, on ne va pas prendre en compte la totalité des étoiles. Il y a un travail à faire, là encore, de hiérarchisation dans les repères, travail qui appartient au sujet lui-même, *en fonction de son projet* ¹⁸. Le formateur ne forme pas le projet du formé, ce projet n'appartient qu'au formé. Le différentiel est justement l'occasion de parler ce projet, de le construire, de le communiquer.

Les critères-étoiles, eux, sont *indissociables* du projet, ils en sont un des éléments constitutifs, dès le départ, ils participent du projet bien plus qu'ils ne le servent (Vial, 1995). Ce type de repères, ce sont bien sûr ceux-là qu'on peut laisser à transformation par le stagiaire : on va inciter le stagiaire à les reformuler en fonction de son propre projet, à se les approprier, donc à les transformer.

La maîtrise, entre expertise et familiarité

L'obstacle qui empêche l'emploi de ces deux statuts du critère, c'est la *prégnance du "contrôle"* (Ardoino & Berger, 1989), de "la logique de bilan" (Bonniol, 1988). Il est sûr que, socialement parlant, nous sommes pétris par le contrôle, et heureusement, car sans cela, il n'y aurait pas de socialité. Il ne s'agit donc pas de jeter l'anathème sur le contrôle même si nous sommes en butte sans cesse à des demandes de contrôles. Le contrôle social est aujourd'hui plus exigeant que jamais, tant et si bien que nous finissons par croire qu'il n'y a que le contrôle qui existe, qu'il n'y a que le contrôle qui ait de la valeur.

Par *logique de contrôle*, je n'entends pas seulement le fait de noter ou de sélectionner ou de trier, ça c'est un type particulier de contrôle : le normatif. Est dit appartenir au contrôle tout acte réalisé dans un esprit de comptabilisation, par la constitution d'une mémoire fixe. Le processus particulier du contrôle, c'est de rendre rigide, c'est la volonté d'avoir à faire à du solide. Enfin, c'est l'ordre : le contrôle s'appuie sur l'ordre, le génère, c'est pourquoi on a tendance à le confondre avec la maîtrise, d'autant plus que "la pédagogie de maîtrise" reste encore vivace .

On peut pourtant élargir la définition usuelle de la maîtrise en déterminant deux types de *maîtrise* (Ardoino, 1988) : la maîtrise qui tend à l'expertise et au contrôle, une maîtrise technique qui consiste à avoir intégré

¹⁸ alors que pour les critères-balises, le sujet doit les suivre parce qu'ils sont "par nature", "objectifement", de "bons" outils pour réussir —en dehors de lui. Il faut donc que la balise devienne un élément du sujet, qu'il la prenne, qu'elle soit intégrée dans le projet du sujet, c'est pourquoi les balises servent de façon prioritaire—et avec efficacité—le seul projet de réussite sociale.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

un référentiel. Et puis, d'un autre côté, un autre type de maîtrise : la familiarité avec la chose, une maîtrise qui engage le *corps propre* (Merleau-Ponty, 1945), la globalité de la personne, au-delà de la raison. Une maîtrise-familiarité qui fait que les gens *sont* avec la chose, et non pas *ont* une technique : ils sont avec l'excellence qui consiste à savoir faire un beau meuble, par exemple.

Chez les Compagnons par exemple, les deux types de maîtrise sont enseignées. On enseigne des techniques mais on forme aussi à une certaine façon d'être avec l'objet, ce que J-J. Bonniol appelle "les processus" des personnes, c'est-à-dire, je dirais, la façon qu'ont les gens de mobiliser leur énergie, d'être avec ce qu'ils ont à faire, de convoquer le sens.

Ce qui est déterminant pour la qualité de maîtrise envisagée est le statut du savoir, la conception qu'on s'en fait. Si on ne peut plus enfermer le savoir dans un rapport externe/interne qui ne fait que "renvoyer à un mouvement par lequel un objet —le savoir— passerait d'un lieu extérieur à l'individu à un lieu intérieur — à "tête", le "cerveau", la "mens" (Chevallard, 1988, p.17), c'est que, tout simplement, le sujet ne peut être réduit à une intériorité, à un intra. Mais alors on ne peut définir le savoir comme "un système ayant une existence objective, qui s'identifie à une organisation de contenus sémiotiques de divers types (discursifs, pratiques, etc.), préexistant à l'individu concret qui le rencontrera en tant que sujet d'une institution déterminée" (idem) parce que ce serait revenir au clivage extérieur/intérieur dont la séparation objectif/subjectif n'est qu'une variante. On se demanderait, sinon, comment peut vivre un savoir sans sujet et d'où faudrait-il le regarder pour lui accorder cette pré-existence au sujet. Là comme ailleurs l'objectivité n'est qu'un pan-optisme qui sert d'alibi à un Maître (ici du savoir) pour une manoeuvre de confiscation à un titre ou un autre. C'est l'imposture du Savant, la dogmatisation : une procédure de réification. Le savoir n'est pas un objet.

Le savoir n'existe que quand le sujet se l'approprie. En somme, le savoir n'est pas pré-existant à sa rencontre par un sujet : pour ce sujet, il n'existe que dans la rencontre. Ce savoir n'existe pas —pour moi— avant que je l'utilise pour élaborer de la connaissance : je l'apprends, je le prends, je (me/le) comprends. S'il existe ailleurs, c'est pour un sujet qui, lui aussi, de son côté l'a appris.

Même ce qu'on appelle le savoir encyclopédique (les dates dans les biographies, la signification d'un mot, la hauteur de la tour Eiffel) n'est ni externe, ni objectif mais il est texte institutionnalisé (par le dictionnaire, l'encyclopédie, le livre, le patrimoine, la culture), et exposé par des sujets qui ont écrit ce texte, il n'a pas de réalité en soi¹⁹ : c'est un processus (social) d'objectivation dont on peut ne pas être dupe. La métaphore utilisée par Chevallard "du phare qui éclaire, localement, un paysage nocturne. Le paysage, c'est le savoir, le phare, l'individu, le faisceau lumineux, enfin, le rapport de l'individu au savoir..."(opus cité) oublie que le savoir se donne de sujet à sujet, qu'il est dans le passage (dans la passe, cf Cahier n°1) et enclenche le processus de Connaissance —laquelle n'est pas séparable de ce savoir. Le texte du savoir encyclopédique n'est pas

¹⁹ Le savoir n'est pas "objectif", l'institutionnalisation le fait passer pour "objectivé". L'objectivité est au mieux une pose, le geste d'un sujet institutionnel, elle n'est pas "vraie". On peut alors ne pas être dupe de cette réification, dogmatisation, didactisation du savoir. Voilà qui éclaire d'un autre jour les mécanismes de la "transposition didactique" et en change le sens. "L'objectivité (...) est un imaginaire comme un autre" (Barthes, 1984, p.19)

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

ignoré, (l'ignorance doit être dite comme telle par quelqu'un qui, lui, sait ; jusque là, le savoir insu n'a aucune réalité, même pas ou surtout pas celle d'un non-su).. Dire : "ceci est un savoir" est un jeu. Ce qui est dit là n'est pas : "il pré-existe, il est vrai comme un objet", ce qui transformerait le savoir en dogme, mais c'est davantage : "je te le donne". Or supposer que ce savoir est vrai en dehors d'un sujet, c'est malheureusement dire : "je te l'impose".

Les formateurs, dit-on, ont du mal à admettre que le savoir ne s'impose pas, de lui-même : ils auraient tant de plaisir à l'imposer par eux-mêmes en le posant à acquérir. "Deux et deux font quatre, dit le maître..."

La maîtrise, si on ne la réduit pas à l'acquisition d'une technique ou d'un savoir objectif, didactique et vrai, mais si on la conçoit comme le tour de main, le processus, la façon d'être et d'être avec — c'est-à-dire la connaissance —; si on accepte que la maîtrise soit quelque chose aussi de l'ordre de l'appris et pas seulement de l'acquis, avec aussi du non rationnel, alors on peut accepter que le critère ne soit pas seulement un acte d'allégeance à la toute puissante Techné mais aussi un certain rapport aux étoiles...

Ensuite, par l'outil différentiel, deux pratiques doivent être revisitées: l'appropriation et la négociation.

L'appropriation et le transfert

L'appropriation, c'était aussi un best-seller de l'évaluation formatrice, puisque c'était un mot qu'on avait à la bouche tout le temps, comme l'auto-évaluation. Je me suis aperçu, dans ma thèse, que sous appropriation on avait mélangé deux choses contradictoires, mais complémentaires.

L'appropriation est très souvent mal distinguée de l'intégration. On dit, par exemple, que les élèves doivent s'approprier les règles d'orthographe, on rêve !... les règles d'orthographe n'ont pas à être appropriées, elles ont à être intégrées. L'intégration, c'est prendre avec soi sans rien changer, prendre tel quel. Pour tester l'intégration, on demande de restituer, et restituer tel quel. L'appropriation, en revanche, commence quand on permet à ce qui est pris d'être transformé par celui qui le prend. L'appropriation est une digestion. Ce qu'on cherche, dans l'appropriation, c'est que la personne se nourrisse de ce qu'elle prend et la seule façon de savoir si elle s'est approprié quelque chose, c'est de lui demander à quoi lui a servi ce qu'elle a pris, ou de la regarder s'en servir. *L'appropriation est opératoire alors que l'intégration est spéculative.*

Or, bien sûr, on ne va pas avoir le même genre de pratique quand on vise l'intégration ou l'appropriation chez l'autre. On ne va pas avoir le même type de "transmission de savoir". Dans l'intégration, le savoir doit être donné en lui-même, dans une épure ⁽²⁰⁾ tel qu'il pourrait être dans une encyclopédie. Le savoir (et le critère n'échappe pas à ce procédé-là) est didactisé pour ne pas dire dogmatisé : donné pour soi et en soi. Les gens disent qu'il est "théorisé".

²⁰ c'est le mécanisme de la transposition didactique des mathématiques qui permet, quand on le plaque sur une autre discipline, de faire croire que l'essentiel d'une formation est la transmission d'un message de la pureté, un discours de la vérité appelé "savoir savant"

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

Alors que quand on vise l'appropriation, on peut donner le savoir comme dans l'intégration, s'arrêter-là et dire : "Maintenant à toi de te l'approprier". On peut aussi aider l'autre à s'approprier et alors on va faire subir au savoir un certain nombre de traitements pour le rendre opérationnel et surtout permettre que le formé fasse subir à ce savoir des transformations. Ce sont des savoirs pour faire. Travail non pas théorique, mais opératoire, et c'est bien ce à quoi veut servir le différentiel. Celui-ci est l'occasion d'avoir des traces de ce travail d'appropriation de l'étudiant sur le référentiel, sur les critères proposés et on attend que les critères donnés soient transformés par le stagiaire lui-même.

Quel est l'intérêt de l'appropriation ? C'est le transfert, faire l'apprentissage de l'appropriation ou créer les conditions pour que l'appropriation soit faite, c'est préparer au transfert. Parce que dans le transfert, il y a aussi *la transformation* (Genthon, 1984 - 1990). L'hypothèse posée est que, puisque le stagiaire a déjà été entraîné à prendre, comprendre et transformer, quand il va se trouver dans une situation imprévue, nouvelle, il saura qu'il peut se servir de ce qu'il a appris ailleurs, mais jamais tel quel, en transformant et transportant ce qu'on lui a appris.

Le transfert dans les situations professionnelles est un thème aujourd'hui encore plus à la mode qu'il y a dix ans, un thème qui intéresse énormément les entreprises : le transfert entre la formation et le poste de travail. Il me semble que la formation en alternance pourrait se poser ce problème à un niveau théorique et de recherche mais si on commençait à avoir des pratiques qui ne s'arrêtent pas à la "transmission du savoir" ²¹ mais qui favorisent les transferts, ce serait déjà bien.

Disons déjà que le différentiel, c'est un des outils qui peuvent permettre d'avoir des pratiques de formation qui favorisent *les effets de transfert*.

Objets, mécanismes et effets de transfert

La réussite de transferts est le signe de *la plasticité* de l'individu (Vial, 1987), le signe qu'il n'est pas seulement capable de redire les savoirs mais de s'en servir pour faire quelque chose, pour réaliser une tâche qu'il ne connaissait pas.

Il est alors nécessaire de nettement distinguer l'objet du transfert, des mécanismes du transfert et des effets du transfert.

Procédure ou méta-procédure utiles pour la réalisation de la tâche sont *objets du transfert* : ces objets acquis préalablement dans l'une ou l'autre des séquences antérieures sont transportés dans la résolution d'un problème nouveau. L'analyse des tâches d'apprentissage et de la tâche de transfert permet de les nommer.

Quand l'objet des transferts est une procédure, *les effets de transfert* sont observables dans le produit réalisé, sous forme de réussite d'actions didactiques nécessaires pour réaliser une tâche, sous forme de "réussite" d'un critère de réalisation de la tâche. Réussite effectuée sans qu'on ait précisé au sujet qu'il fallait mobiliser cette procédure (au contraire des tâches de généralisation où l'utilisation des acquis est demandée).

²¹ Le mot même de "transmission" relève d'un modèle mécaniste de la communication (le télégraphe à la Shannon) et n'est plus adéquat quand on vise à faciliter les effets de transfert.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

Cet effet du transfert est donc le fait que le réalisateur de la tâche nouvelle mette en acte, *de son propre chef*, des savoirs appris ailleurs.

Quand l'objet d'étude est le contrôle de méta-procédures ⁽²²⁾, il faut pour observer les effets de transfert, que le réalisateur de la tâche donne des traces de ses procédures effectives de fabrication du produit. On se heurte à un problème quasi insoluble : il faudrait que le réalisateur *de lui-même* donne des preuves de l'effectuation du transfert. Tout ce qu'on trouve à faire, le plus souvent, c'est de transformer la réalisation de la tâche en y ajoutant la nécessaire verbalisation du réalisateur sur ce qu'il fait.

Un autre effet du transfert est la réussite de nouvelles actions didactiques non apprises antérieurement mais que la tâche nouvelle rend nécessaires (Genthon, 1990) : par ricochet, le réalisateur *inaugure* des actions didactiques qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage déclaré dans les séquences qui précèdent le contrôle.

C'est bien pourquoi ces tâches à transfert sont d'excellents moyens de contrôle des apprentissages : les acquis sont mobilisés sans injonction, les problèmes nouveaux sont résolus par une sorte de déduction, par le contexte de réalisation "par transformation" (Genthon, 1990).

Il n'est pas certain que toutes les tâches de transfert obligent à créer du nouveau. On peut en outre imaginer qu'une tâche ne nécessite que le réemploi de diverses procédures vues antérieurement dans diverses situations ; la nouveauté ne porterait alors que sur la synthèse à faire, sur l'agencement de ces procédures, ce qui revient à évaluer la présence de ces procédures (aspect quantitatif) et puis la qualité du produit obtenu (selon le style, l'originalité), ce qui laisse ouverte la porte de l'interprétation d'un correcteur à l'autre. Cette dernière évaluation était la seule situation étudiée dans les recherches docimologiques, ce qui explique les variations et les biais que l'on connaît

Les mécanismes qui voudraient rendre compte de ce transport "des connaissances ou des compétences acquises pour résoudre des problèmes dans un nouveau contexte" (Mendelsohn, 1990 p.23), intéressent la psychologie cognitive. Dans l'état actuel des recherches, on n'en sait pas grand chose sauf que ce n'est pas "un processus unitaire" lequel utilise des "connaissances stockées sous la forme de règles d'action" dont le rôle est de permettre une "meilleure gestion des ressources cognitives en diminuant considérablement les recherches par essais-erreurs", mais qu'il utilise aussi "des connaissances élémentaires organisées en réseaux propres à l'histoire de chaque sujet." (Mendelsohn, 1990, p.25).

Ce ne sont donc pas les mécanismes de transfert qu'il faudrait expliquer, *il s'agit d'être attentif en formation aux objets transférés et d'avoir le souci d'inclure, dans les dispositifs proposés au formé, sa mise en situation de transfert.* (Vial, 1991, p.190/196).

La pratique des négociations

L'autre pratique que le différentiel permet de reconsidérer, c'est la négociation qui est la plupart du temps aujourd'hui vécue sur des modèles

²² des procédures de gestion de procédures sont données au sujet qui doit s'en servir pour contrôler ses actions : guide, organigramme de résolution, règles de compositions, trajets pour travailler son texte au brouillon (Vial, 91) sont données pour qu'il s'assure pendant qu'il réalise le produit que la démarche de réalisation de ce produit qu'il effectue est bonne. On aide ainsi à se voir faire.

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

de la polémologie, de l'art de la guerre, parce que les médias par exemple nous bombardent de négociateurs, médiateurs, conciliateurs —mots qu'on emploie comme des synonymes... on finit par croire que c'est le seul modèle possible de la négociation.

La négociation, dans ce modèle, suppose un conflit, un dérangement. Le modèle qu'on nous propose, c'est que quand ce conflit coûte trop cher aux participants pour aller plus loin dans la guerre, on se met autour d'une table et on négocie. Cela suppose que le conflit est antérieur à la négociation, il y a d'abord désaccords et ensuite recherche d'un remède : on est encore dans un système cybernétique, tout simplement.

Recherche d'un remède qui va souvent se présenter sous forme d'un compromis concrétisé par un traité. C'est dire que s'asseoir à la table d'une négociation, c'est avoir accepté qu'il faudra lâcher quelque chose de ce que l'on a, perdre un peu. La négociation elle-même consiste à se battre pour perdre le moins possible. Le médiateur, là dedans, est un externe qui vient faciliter la communication entre les deux parties qui négocient. Ce n'est pas n'importe quel type de conflit donc, ce sont des conflits à intérêts, conflits où la comptabilisation de ce que l'on veut gagner est fondamentale, ce sont des conflits qui obéissent à la logique de contrôle, des logiques de capitalisation de gains et de pertes.

Cette négociation-là est possible avec le référentiel. Notamment quand un étudiant vous soutient un énoncé qui vous paraît aberrant, vous installez le conflit et vous aurez à négocier, que vous le vouliez ou non. C'est-à-dire que vous aurez à vous engager dans un argumentaire qui visera à faire que l'autre abandonne l'idée qu'il a eu, au profit de la vôtre, donc on est bien dans le cas d'un conflit entre nations ou entre ethnies (Vial, 1993 b).

Ce modèle de la négociation est nécessaire pour faire tourner un différentiel mais il n'est pas suffisant. On peut faire appel à d'autres modèles de la négociation qui, eux, ont à voir, non plus avec l'art de la guerre, mais avec l'art de vivre. On peut dire qu'on négocie chaque fois qu'on reçoit quelqu'un chez soi. L'entrée de quelqu'un dans son propre cercle, l'entrée de l'étranger chez soi est négociée, et là on n'est plus dans un rapport comptable, il n'y a pas à gagner ou à perdre une quelconque quantité, il n'y a pas non plus conflit au sens qu'on vient de voir, c'est plutôt l'anticipation des conflits qu'on négocie, c'est plutôt le désaccord que l'on tempère en le rendant impossible, c'est la qualité qu'on préserve.

Dans ces rituels d'hospitalité, l'étranger n'est pas absorbé dans le cadre qui le reçoit : on le reçoit en tant qu'étranger. Mais l'entrée d'un étranger ne se fait jamais facilement, ne va jamais de soi, il y a toujours des procédures, des rituels, qui permettent à chacune des deux parties d'accepter cette situation inconfortable où il va y avoir un Autre à l'intérieur du Même. Le mélange, l'hybridation entre le même et l'autre ne va jamais de soi, il est toujours réglementé, il est toujours facilité par un ensemble de gestes.

Dans les rapports de formation, je pense que ce modèle de l'hospitalité est un modèle de la négociation qu'on aurait intérêt à avoir présent à l'esprit, pour pouvoir tenir *le pari qui consiste à savoir que le stagiaire a une vraie parole*. Le stagiaire n'est pas un enfant qui balbutie, vous n'êtes

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

pas simplement là, formateurs, pour lui apprendre la langue, il a déjà une parole. Vous avez à l'aider à faire entrer cette parole dans la professionnalité, par la professionnalisation. Il est un étranger à la professionnalité, il n'est pas seulement un petit que l'on aide à se développer, il n'est pas du tout cela, il est déjà constitué, majeur mais *d'ailleurs*.

Donc le passage entre sa propre culture, sa singularité, sa façon de voir le monde et le monde dans lequel il veut entrer en tant qu'enseignant, par exemple, doit être négocié. Pour cela il faut peut-être accepter de revoir le mot d'ordre que "toute formation est une transformation", slogan de la pédagogie par objectifs : il faudrait peut-être passer de la pensée par objectifs à *la pensée par projets* (Vial, 1995) .

Peut-être que la formation n'est pas un processus de transformation mais un *processus de changement* et que ce n'est pas qu'une question de mots. Dire "la formation est une transformation", c'est faire croire qu'il y a quelqu'un qui peut dire avant la formation quelle est la transformation attendue. De quel droit ? Sinon en supposant que l'autre est soit inachevé, soit contrefait. Ou bien c'est un petit, faible et fragile, un débile qu'on va couvrir, ou bien il est tordu et on va le redresser. D'emblée, on enclenche un rapport en terme de conflit guerrier ; cela s'appelle le *colonialisme* (Fanon, 1952), la *mise sous tutelle scientifique* (Gillet, 1987), la *fabrication* (Imbert, 1990) ou l'*impérialisme épistémologique*...

On a tout intérêt, je crois, à considérer la formation au contraire comme un processus de changement, je veux dire *parier que le changement est déjà-là*. La formation n'est pas l'installation d'un processus de changement ; c'est une accélération, une promotion du processus de changement. C'est un accélération, tout simplement parce qu'on n'y fait que de la formation. Mais cela veut dire que le formé est déjà dans le changement ; il n'est donc pas un objet que j'aurais à manipuler, à formater, mais un être constitué, qui a déjà une forme et mon travail de formateur consiste à me greffer sur ce changement. *Former, c'est faire advenir à la forme* et non pas donner une forme. C'est pour cela qu'il faut reconnaître que les formés sont déjà formés et pas "mal" formés.

Alors, il est nécessaire de partir d'une idée positive de la négociation et d'activer un autre modèle que celui des conflits internationaux.

Considérer l'étudiant, l'autre, non pas comme achevé, car personne n'est achevé, mais comme *fait*, constitué : un sujet, une personne, une singularité —et comme étant *déjà* en changement, en mouvement. Tout simplement, il est autre, il est étranger. Le considérer ainsi, c'est pouvoir effectivement utiliser le différentiel pour écouter la parole professionnelle en train de bouger, en train de se focaliser chez le stagiaire. La parole professionnelle, parce que justement on considère qu'il a *déjà* une parole.

4. Niveaux d'utilisation du différentiel

J'ai pensé que cet outil différentiel pouvait être utilisé à trois niveaux différents et qu'on n'était pas obligé d'"aller jusqu'au bout" ; si on sent qu'il

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

y aurait trop de travail à faire.

Mettre à plat, donner à voir le référentiel

Le premier niveau, c'est qu'on peut se servir du référentiel. C'est l'occasion de faire un travail de clarification des normes de la professionnalité. Des normes et de tous les critères, sans se préoccuper de sortir des normes ou autres choses. Faire cette mise à plat dans une discipline, à un niveau du cursus de formation. Se demander : "Qu'est ce qu'un bon professionnel d'après moi ? A quoi je le vois ? Que doit-il faire ? Comment saurai-je qu'il réussit ?". Cette mise à plat du référentiel est déjà un énorme travail et qui peut suffire à enclencher une autre dynamique. Après, au lieu d'imposer ce document comme un simple référentiel, on peut le proposer à discussion, à appropriation.

C'est un travail énorme, de mise à jour, notamment quand on le transfère dans une didactique particulière, travail qu'ont pu faire Annie Gonnat et Annie Corriol qui ont publié au CNDP/CRDP de Marseille "Le projet pédagogique en technologie" (1994) en utilisant les expériences de ma thèse mais en les transférant à la discipline Technologie en Collège, avec des critères spécifiques à ce transport-là (p.117/128). Mais a disparu de ce travail tout le versant communication de l'auto-questionnement. C'est donc un travail sur le référentiel, en fait ²³ qui est donné comme provisoire, réglable, certes, mais il n'y a rien sur "Quoi faire de ce référentiel avec les stagiaires ?", on risque encore d'y voir le critère comme une balise, un outil pour régler, éliminer ou résoudre les problèmes ²⁴.

Ce livre est un compromis institutionnel comme on aimerait en voir plus souvent mais il ne vise pas délibérément la formation de la personne professionnelle : les critères, trop centrés sur l'auto-évaluation de l'enseignant (ou du futur enseignant) évacuent le pouvoir d'auto-évaluation de l'élève, comme si bien former les enseignants allait (ou devait) permettre d'éviter le conflit avec l'élève, de contourner *la négativité du sujet* (Ardoino et Berger, 1989) ²⁵. Alors que, si l'autre est considéré comme un sujet, son pouvoir d'auto-évaluation lui permettra de manifester sa rupture, de participer au double mouvement de *déliance* et de *ralliance* (Imbert, 1992).

Il faut le dire : l'enseignant par le référentiel n'est pas formé à vivre l'auto-évaluation de l'élève. L'idée que les auto-évaluations des acteurs sont en conflit n'est pas comprise, l'enseignant, de fait, n'est pas formé à assumer ce conflit et à y tenir sa place (Vial, 1993 a).

La mise à plat du référentiel conduit la plupart du temps à un *aveuglement* au nécessaire travail épistémologique dans la formation des formateurs, à une cécité à l'indispensable travail sur soi que nécessite la

²³ Le malaise est visible dans le titre : "Vers un référent professionnel", en place de "différentiel".

²⁴ C'est le sens du texte de ma postface où je salue ce travail de formateurs en regrettant que le formé y soit "assujetti au maître : son pouvoir d'auto-évaluation échappe ici à la conception de la situation éducative" (p.129).

²⁵ "Négativité : capacité théoriquement supposée et pratiquement reconnue, à tous les partenaires, inscrits dans une situation donnée, de répondre par des contre-stratégies aux stratégies dont ils sentent être les objets. C'est, notamment, la faculté de dire "non", de remettre en cause ce qui leur est proposé ou imposé". (lexique, p.216/ 222)

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

posture de formateur ou d'enseignant, travail remplacé par une *illusion instrumentaliste* : le référentiel se donne à voir comme l'outil suffisant pour fabriquer un bon professionnel, il occulte un projet de professionnalisation.

Ceci étant dit, ce premier niveau de travail est nécessaire, justement parce qu'il n'est pas suffisant. C'est vrai qu'aller plus loin oblige à définir le stage comme le support de la professionnalisation, c'est-à-dire que l'objet du stage est d'enclencher le processus de professionnalisation, ce que les didactiques seules ne peuvent assurer. Je ne pense pas qu'elles aient l'audace de le revendiquer : il faut donc bien un endroit où on s'en occupe. Si le processus de professionnalisation était dû à l'accumulation de savoirs, ça se saurait... Mais le stage peut aussi être le lieu de mises à l'épreuve des savoirs, c'est une autre commande qui peut être faite sur les stages. On peut faire faire des "devoirs" en stage et qui soient traités, après, dans les didactiques.

Cela peut être l'occasion d'un différentiel aussi dans les disciplines. Le différentiel que j'ai monté porte sur des compétences transversales, celui qu'Annie Gonnet a monté porte sur leur actualisation dans une discipline. Là aussi, on ne perd rien de vue, c'est simplement la façon qu'on a de le donner à travailler qui change. Il n'y a ni savoir de perdu, ni rôle institutionnel de lâché. La différence fondamentale, c'est comment on considère l'autre. C'est ce qui est l'objet du travail. Ce n'est pas sa position, ni ses savoirs, ni ses compétences : c'est le statut que je donne à l'Autre.

Laisser venir et écouter

Un second niveau, c'est devant le travail sur soi que nécessite toute la partie auto-questionnement, traitement de l'erreur, repère en tant que critère, appropriation en tant qu'incitation à la transformation, négociation en tant que modèle d'hospitalité, autrement dit toutes les choses extrêmes que j'ai pu dire du côté de la formation du formé. Toutes ces choses peuvent faire tellement peur et peuvent demander un tel travail sur soi qu'on peut les mettre entre parenthèses, dans un premier temps au moins. Je fais confiance au dispositif pour obliger les gens à y aller.

Donc, on peut très bien utiliser le référentiel dans une visée de maîtrise technique. Le différentiel fera le reste, il débordera les gens même dans leur volonté de maîtrise. Vous n'êtes pas convaincu que l'auto-questionnement est là ? Ni que la négociation ce n'est pas seulement la guerre? peu importe... Cela n'empêche pas de mettre à plat le différentiel et de le mettre en participation. Vous ne voulez pas aller jusqu'à l'irrationnel? peu importe, vous y viendrez quand même, plus tard. Donnez-vous le temps, mais donnez-vous les moyens d'y aller. Ce n'est pas parce que vous n'y êtes pas et que vous n'êtes pas convaincu que l'auto-évaluation, ce n'est pas que de l'auto-contrôle, que vous ne pouvez pas utiliser le différentiel. Peut-être que vos étudiants vous obligeront, eux, à changer votre point de vue.

Vous voulez que vos étudiants soient des experts techniciens et des experts techniques dans votre discipline? Mettez en jeu le différentiel ; après vous verrez ce qu'il se passera.

Cet outil ne nuit pas à la technique, ni à l'expertise : au contraire, il les facilite. L'outil que je propose va dans le même sens que ce que prônait l'évaluation formatrice. Mais la dimension de parole dans l'évaluation

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

formatrice est absente. Je déjoue un certain nombre d'ambiguïtés que l'évaluation formatrice avait mise en place, sans s'en apercevoir. C'est toujours cette idée qu'une formation doit tenir compte du point de vue du formé et ne peut pas se passer de ce point de vue là. Alors c'est bien beau de tenir compte de son point de vue mais il faudrait aussi tenir compte de sa parole.

Si on est encore un formateur qui, lorsqu'il a pondu ses oeufs, est tellement content, qu'il ne veut pas qu'on les couve... on va souffrir ! Mais, quand on est convaincu que le formé a *son mot à dire* dans la formation et qu'il n'y a pas de formation sans participation active du formé, sans sa Parole, on est prêt à entrer dans la dynamique du différentiel mais cela n'ira pas de soi non plus. On va être amené à se remettre en question plus profondément encore, mais un formateur qui ne le fait pas, est-ce un formateur ?

Travailler son implication

Troisième niveau : c'est l'occasion de faire un travail sur soi important en tant que formateur, sur son *implication* (Ardoino, 1983) et de remettre en question le modèle de la formation le plus couramment utilisé aujourd'hui : la formation-transformation modélisée par la pensée par objectifs. Donc, c'est un travail sur vos propres processus d'*altération*, d'autorisation en tant que formateur *pour passer du guidage à l'accompagnement*, pour passer des objectifs au projet. C'est le niveau le plus ambitieux et donc le plus douloureux et qui, peut-être, doit être fait en équipe. Pour moi, ce n'est pas l'aboutissement mais le niveau supérieur de travail et d'exigence que l'outil peut occasionner.

Je crois qu'on le fait "en marchant" car en mettant en place des systèmes de formation de ce type, on va avoir à gérer la nécessité de se connaître mieux et de travailler sur soi. C'est plus facile en équipe, mais cela dépend de votre fonctionnement.

Le travail sur soi peut passer par des canaux très intellectualisés, cela dépend du fonctionnement de chacun. Le travail théorique dont j'ai parlé autour d'appropriation, de négociation, d'altération, de négativité et d'autorisation, regroupe un nombre important d'ouvrages à lire, à travailler. Le travail sur soi, c'est aussi un travail sur les livres, ce n'est ni aller s'allonger chez un psy, ni prendre l'équipe dans laquelle on est pour de la thérapie de groupe. Travailler sur soi, ce peut être tout simplement s'ouvrir à un certain nombre de concepts, de théories, de phénomènes et essayer de les articuler avec une pratique, tout simplement et le reste se fait, en se trompant, comme dans tout apprentissage. Mais le travail sur le soi professionnel, on le commence un jour et on espère qu'il se finira, or, il faut savoir que ça ne se finit pas, que c'est un mode de vie. Ce n'est pas simplement un bain dans lequel on passerait, et dont on sortirait teinté d'une certaine couleur. C'est une qualité du rapport à son poste professionnel. Et le travail sur la qualité est inachevable.

Le travail consiste justement à accepter de se perdre, sans avoir peur de faire n'importe quoi. Se faire suffisamment confiance pour savoir qu'on arrivera à tenir sa place institutionnelle quand même, sans savoir ce que ça peut donner et jusqu'où ça peut aller, mais le sait-on jamais? Vous pourrez en avoir l'expérience, mais changeant de groupe de stagiaires, tout

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

recommence : accueillir l'imprévu est toujours à refaire.

Il faut ajouter la boutade de J-J Bonniol que "le formateur ne doit jamais perdre ses plumes" : il n'a rien à voir avec un poulet de grain à l'étalage. C'est simplement perdre la prévision, ce n'est pas vous perdre, ce n'est pas perdre l'institution, c'est seulement perdre l'illusion du guidage : les rênes ne sont plus dans vos seules mains, mais vous ne perdez pas votre âme. Il n'y pas de quoi avoir peur : c'est s'autoriser.

Inventer, entre gérer et gouverner

Il reste, cependant, que le niveau 1 est nécessaire, car si vous n'avez pas le référentiel mis à plat, alors vous ne pouvez rien faire. A chacun de se situer par rapport à où il en est, et par rapport à son propre trajet, en tant que formateur. Dans tous les cas, l'outil peut être intéressant. J'ai essayé de vous dire que le différentiel n'était possible que quand on avait une certaine conception du métier de la formation, sinon ce n'est pas la peine de s'y embarquer. Donc, l'objet de travail, c'est votre conception de vous en tant que formateur .

Ce n'est pas un changement radical, en revanche ! Je ne suis pas là pour vous transformer ou vous pousser à vous transformer. Je crois que les formateurs aujourd'hui ont déjà suffisamment de billes pour jouer à ce jeu-là. Si vous êtes d'accord avec le slogan qui consiste à dire: "Il n'y a pas de formation sans que le formé soit actif et participe à la formation", il faut bien que vous le mettiez en pratique. Simplement, ce que j'apporte, c'est un cadre et un outil.

En revanche, je tiens à signaler que cette niche théorique nécessite une réelle participation de votre part au processus de changement, c'est ce que j'appelle "travail sur soi". L'intérêt du poste de formateur, c'est qu'on est aussi en position de formation, le formateur est aussi dans un processus de professionnalisation, comme l'étudiant, toute sa vie professionnelle durant. La professionnalité si on la définissait comme un état de l'expert, serait, dans nos métiers, *un leurre*.

Alors, l'outil différentiel en est une occasion, il ne dit rien de comment l'occasion doit être saisie dans un cas particulier, une formation particulière, avec des stagiaires particuliers. C'est vrai que là, nous avons à inventer : comment faire pour que le formé entre dans le jeu de ce type de formation, sans qu'il se sente menacé sur son individualité ? Ce qu'on garantit, c'est que justement on ne s'occupe que de la personne professionnelle.

Mais la limite entre la sphère professionnelle et privée n'est pas étanche, elle est complètement "poreuse" et différemment selon les individus. Il y aura toujours quelque chose qui viendra interférer avec le professionnel, et c'est normal en formation.

C'est dire qu'il est d'autant plus nécessaire d'en rester au professionnalisme. Tenter de faire que le désir de professionnalité ne puisse jamais recouvrir la totalité de la personne. Chacun subit ses connections, son autonomie, ses liens de dépendances : on ne peut rien prévoir, il faut faire avec, c'est important !

Faire avec, c'est assumer d'être là, tel que l'on est et avec des gens tels

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

qu'ils sont. Cela ne se planifie pas, ne s'organise pas. Je n'ai pas parlé de *gestion*, parce qu'on y entend toujours la gestion comptable, je parlerai plus volontiers, que de guidage ou de contrôle, qui se décrètent, de *gouvernement* donc d'orientation —laquelle se décide, et plus souvent qu'on ne veut l'admettre, à *vue*—.

Peut-être que la relation formative *se gouverne*, plus qu'elle ne *se gère*.

ooooOOOOOOOOoooo

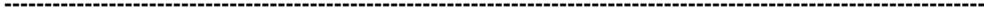
Bibliographie des textes cités

- Ardoino, J., Préface à Lobrot, M. *La pédagogie institutionnelle*, Gauthiers-Villars, Paris, Bordas, 1975, p.I-XXX
- Ardoino, J., "Polysémie de l'implication", *Pour* n°88, 1983, p.19/22
- Ardoino, J., "Pédagogie de projet ou projet éducatif", *Pour* n°94, 1984, p5/8
- Ardoino, J., "Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet", *Education permanente* n° 87, (2), 1986, p.153/158
- Ardoino, J., "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, p.59/64
- Ardoino, J & Berger, G., "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, p.3/11
- Ardoino, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p.16/34
- Barel, Y., *Le paradoxe et le système*, PU de Grenoble, 1989
- Barthes, R., "De la science à la littérature", *Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1984, p.11/19
- Berthelot, J-M. *L'intelligence du social*, Paris, PUF, 1990
- Bonnet, C., Ghiglione, R. & Richard, J-F. *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod, 1986
- Bonniol, J-J., "Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction", *Collège* n°2, CAPHOC Marseille, 1984, p.38/40
- 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
- Chevallard, Y., "L'univers didactique et ses objets : fonctionnement et dysfonctionnements", *Interactions didactiques*, n°9, p. 17, COED, Marseille, 1988
- Delorme, C., "Devenir de la pensée par objectifs", *Education permanente* n°85, 1986, p.5-16
- Fanon, F., *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952
- Genthon, M., "Conditions de transférabilité de dispositifs d'évaluation", *Congres ADMEE Canada*, Hull, oct. 1984
- Genthon, M., "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.

- et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n° 281, 1990, p.12/14
- Gillet, P., *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF, 1987
- Hameline, D., "De l'estime", dans Delormes, C., *L'évaluation en question*, CEPEC, Paris, ESF, 1987, p. 193/205
- Imbert, F., *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985
- 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., *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*, Vigneux, Matrice PI, 1992
- Imbert, F., *Médiations, institutions dans la classe*, Paris, ESF, 1994
- Launay, R., *La négociation*, Formation permanente en sciences humaines, Paris, ESF, 1987 (2° édition)
- Melot A-M., & Nguyen-Xuan, A., "La connaissance des phénomènes psychologiques", dans Pierre Oléron, *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Bruxelles, Mardaga, 1981, p.204/259.
- Merleau-Ponty, M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945
- Morin, E., *La connaissance de la connaissance*, Tome 3 de *La méthode*, Paris, Seuil, 1986 (a)
- Morin, E., "Sur la définition de la complexité", *Science et pratiques de la complexité. Actes du colloque de Montpellier de 1984*, Paris, La documentation française, 1986 (b), p.79/86
- Nunziati, G., "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques* n°280, 1990, p.48/64
- Touzard, H., *La médiation et la résolution des conflits*, Paris, PUF, 1977
- Versini-Lankester, N. "Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir", *Pour* n° 88, 1983, p.61/65
- Vial, M., "La carte d'étude, un instrument d'évaluation", *Pratiques* n°53, 1987, p.59/73
- 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 (a), Caen, CERSE, p.159/166
- Vial M., "La négociation, un moment de la formation", *Les cahiers pédagogiques* n°311, 1993 (b), p.53/55
- Vial M., "Elargir la raison expérimentale, pour l'articulation des contraires : du dualisme vers la triade", Actes du congrès international de l'AFIRSE, Recherche scientifique et praxéologie, Tome 2 communications, Aix-en-Provence, *En Question, Actes 2*, 1994, p.59/64
- Vial, M., *Le travail en projets*, Lyon, Voies livres, se Former +, 1995
- Vial, M., "Quelques critères sur les conditions d'accompagnement des étudiants, afin que l'initiation à la recherche contribue à la formation professionnelle des praticiens de l'Education Nationale", communication au Colloque international 23/25 février 1995 de Toulouse, *Recherche(s) et formation des enseignants*, 1995 (b)
- Vial, M., *L'auto-évaluation entre auto-contrôle et auto-questionnement*, Aix-en-Provence, *En question, Titres* n°1, 1997

Michel Vial : Dans la formation en alternance, le différentiel, un outil pour évaluer les stages.



oooooOoooooooooooo