

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

Cahier n°1

**Jean-Jacques Bonniol**

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur**

Il semble que le développement de la formation, comme celui des recherches et des pratiques d'évaluation risquent, si on n'y prend garde, de déboucher sur des *impasses*, dans la mesure où nous sommes confrontés davantage à notre impuissance à *dépasser certaines limites*, que nous ne sommes amenés, dans nos réflexions, dans notre travail, à *trouver les passages* et à permettre à ceux qui sont en formation avec nous, de *passer*.<sup>1</sup>

**Ces mythes qui nous portent**

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

Alors on pense à Charon le passeur ; mais il y en a d'autres et, dans les pratiques sociales, on connaît déjà la sage-femme, les médecins, les

---

<sup>1</sup> Ce texte a été écrit à partir de l'enregistrement de la conférence d'ouverture d'une Université d'été d'évaluation de 1986 "la passe ou l'impasse"

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**


---

ministres des différents cultes... Le passeur, c'est aussi le thérapeute ; la passe, c'est aussi ce que fait la pute. Car entre le prêtre, le pédagogue et la pute, on posera que la mission est la même : permettre la passe, permettre de trouver le passage.

**Organiser la formation**

La première impasse, dans la formation, est peut-être celle qui, dans l'éducation, conduit à une déperdition d'énergie maximale, alors qu'on essaie d'organiser les conditions de l'espace et du temps, du programme et des progressions pédagogiques qui soient les plus favorables à l'apprentissage. Cette organisation a montré suffisamment qu'elle conduit les meilleurs des formés au succès et, trop souvent, ceux qui n'étaient pas les meilleurs, les autres, à l'insuffisance, à l'échec, à la faute <sup>2</sup>.

Pour sortir de cette impasse, la première tentative a été celle de la mise en place des conditions d'apprentissage, du côté des modèles globaux de la psychologie, ces fondements de la pédagogie. La seconde solution, qui marque, à l'évidence, un net progrès sur la première, a consisté à vouloir étayer le formateur par des "modèles de l'affranchissement" : passer du modèle charismatique de l'enseignant magistral à un modèle de l'enseignant catalyseur permettant soit "par ajustage", soit par souci d'"affranchir" l'enfant et l'esclave (Ferry, G. 1970 - 1983), de trouver une meilleure probabilité de réussite.

**Le catalyseur**

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

---

<sup>2</sup> comme on dit d'un cheval qu'il est allé à la faute

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

**I. Appropriation et conscientisation : la légalité****Le trait d'union**

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

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

**Les greffes**

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

**Les dispositifs**

Il y a du morphisme entre les dispositifs d'évaluation que l'on gère et que l'on régule et les dispositifs pédagogiques, les dispositifs d'apprentissage, de formation. La distinction majeure entre le professeur et le formateur, cette référence, et peut être ce saut, nous les retrouvons entre l'évaluateur-examineur et l'évaluateur-régulateur ; nous la retrouvons en passant d'une évaluation sommative, dans une logique de bilan (Bonniol,

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

1988) d'une évaluation descriptive, à une évaluation qui se donne comme objectif "Not to prove, but to improve", selon le mot de Stufflebeam (Bonniol, 1986, p.119/133).

**La légalité et la conformité**

Dans l'évaluation que l'on a pris l'habitude d'appeler "évaluation formative" ou dans celle qu'on a appelé "l'évaluation formatrice" (Nunziati, 1990 - Vial, 1987 a) il y a le souci de réajuster, d'améliorer les manières de faire pour atteindre les objectifs. Dans l'évaluation-régulation, si on garde comme modèle de référence la légalité, ce n'est plus seulement celle des objectifs mais aussi celle des manières de parvenir à ces objectifs. Le problème n'est plus d'éliminer le doute, comme dans l'évaluation dite sommative pour laquelle il fallait faire un bilan exact, un descriptif précis, exhaustif, utilisant tous les critères relatifs aux résultats attendus.

En évaluation-régulation, ces critères ne seront plus seulement ceux des résultats attendus ; ils seront encore ceux des procédures utilisées par l'élève ou par l'enseignant et le formateur, de telle sorte que l'objectif soit atteint. Ces critères, dans l'évaluation-régulation, apparaissent tout à fait fondamentaux et moteurs car ils permettent que ceux relatifs aux résultats soient mieux maîtrisés et, que ces résultats soient, de la sorte, plus conformes aux objectifs fixés. Conformité, légalité, il y a aussi, dans l'évaluation-régulation, l'idée d'une discipline de la régulation, avec son cortège attendu de quiproquos, de malentendus, de faux sens. Mais l'évaluation-régulation n'est pas le bilan intermédiaire ! Car tout bilan intermédiaire a droit de cité et il relève de l'évaluation sommative. Qu'il porte sur les résultats, sur les procédures, ou sur les méthodes de l'élève : c'est un bilan ; son objectif est celui de l'évaluation sommative, c'est-à-dire de prendre les mesures les plus justes, de faire le bilan le plus complet, de façon à avoir un bon score, c'est-à-dire un "bon compte". La régulation qui peut être effectuée après un tel bilan sommatif ne sera alors qu'une conséquence du bilan, elle ne sera pas l'objectif de l'évaluation.

**Les boucles**

Si la régulation est l'objectif recherché, elle exclut que soient maîtrisés les critères relatifs au bon bilan ; elle exclut que tous les critères de résultats soient utilisés et elle exclut qu'il n'y ait que les critères relatifs aux résultats qui soient utilisés. Car il n'y a pas de moment particulier pour la régulation. Peut-être même la formation se confond-elle parfois, souvent, au mieux toujours, avec la régulation ; avec le jeu multiple d'évaluations, le jeu des boucles d'évaluation-régulation en interaction : celle de l'élève, celle du

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

groupe auquel il appartient, avec qui il travaille, celle de la classe qui comporte ces groupes, celle de l'enseignant, celle du formateur, celle du responsable, celle du financeur ; jeu complexe de boucles de régulation où chacun, pour ce qui le concerne, peut tirer fruits et bénéfices des évaluations multiples, menées à partir de référents, de modèles de référence différents, puisqu'ils dépendent des fonctions, des places, des statuts, des intérêts, des objectifs spécifiques de ceux qui sont sujets de l'évaluation (Bonniol, 1981) .

**Coordonner et réguler**

Il serait impossible de promouvoir et d'impulser la régulation de quelque processus que ce soit sans être tout à fait au fait de la différence entre coordination et régulation ; il y va de la consistance, de la composition, de la nature de la boucle de régulation.

Il y aurait beaucoup de choses à dire sur la coordination et peut-être même pourrait-on faire de l'évaluation sur les coordinations... On peut se demander ce qui fait que les coordinations sont bonnes ou ne le sont pas. Là encore, des critères de résultat : une bonne coordination, c'est quand ça coordonne bien, sic dixit La Palisse, c'est-à-dire que l'objectif de la coordination est atteint. Mais on pourrait parler aussi des critères de procédure relatifs à la coordination et des critères de processus - peut-être mais je ne m'y aventurerai pas. En matière de résultat, une coordination est envisagée, prévue, pour atteindre des objectifs, aussi partiels soient-ils ; ce peut être un objectif d'action.

Faisons l'analogie avec une équipe de football qui a raté son championnat à cause de ses coordinations qui n'ont pas abouti. Il est vraisemblable que l'entraîneur aura fait travailler les joueurs sur les critères de procédures. Comment s'y sont-ils pris ? Et cet exemple des coordinations des joueurs dans une équipe est probablement le meilleur, même s'il est très rebattu. La coordination implique pour être réussie, que mon collègue ait connaissance des fonctions qui sont en jeu dans la coordination; c'est une condition nécessaire bien que tout-à-fait insuffisante ; mais on a l'habitude, cartésiens que nous sommes depuis 1637, de commencer par les conditions nécessaires. Ce qui fait d'ailleurs, que très souvent nous n'arrivons pas au bout et que nous nous contentons de ce qui est nécessaire sans nous rendre compte que ce qui est suffisant n'est pas là et, que par conséquent, ce que nous avons installé est tout à fait insuffisant.

Néanmoins, nous avons l'habitude de dire "condition nécessaire" pour que la coordination soit bien menée : que les fonctions, que les rôles, que les places de protagonistes impliqués dans la coordination soient bien connus des uns et des autres, ainsi que, naturellement puisqu'il y a

### La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol

---

fonction, les objectifs spécifiques à ces différentes fonctions.

Les conditions suffisantes : il y a trois modalités peut-être un peu élémentaires des coordinations, (il y en a peut-être d'autres sur lesquelles certains pourront s'appesantir et réfléchir). Coordonner en simultané, avec ce qui se passe, avec l'avant, avec ce qui est antérieur et aussi avec l'après, avec ce qui est prévu. Coordonner avec ce qui se passe : soulever une civière à deux ; coordonner avec l'avant : lors d'une relève, lors d'une transmission - pour celui qui reçoit la transmission, on lui fait un état de la situation et puis il va organiser sa "base d'orientation de l'action" (Galpérine, dans Talyzina, 1980, p.167/183) en fonction des informations qui lui sont données, avec lesquelles il va coordonner. Et puis surtout, le "top niveau" des coordinations, celles qui concernent le sous-critère de précision : *les coordinations par anticipation*. C'est-à-dire que ce que je fais, je le mène en prévision de ce que l'autre va faire ensuite ; donc en connaissant suffisamment, non seulement le statut, le rôle, la place etc ... et les objectifs, mais en connaissant aussi le mouvement dont il est capable. Au football, on n'envoie pas le ballon à l'endroit où est l'autre mais on l'envoie là où il pourra être pour atteindre son objectif et ce n'est pas au même endroit s'il est plutôt rapide ou plutôt adroit.

En plus, il y a une information-retour, et sur le résultat, et, par conséquent, sur la bonne gestion des procédures à l'oeuvre ; peut-être aussi sur ce rapport entre processus et procédures, parce que mon coup de pied dans le ballon a été beaucoup trop fort et, si cela est peut-être de l'ordre de la procédure, cela est sûrement de l'ordre du processus : parce que je n'ai pas su bloquer mon élan, parce que j'étais fatigué, ou bien encore ... Alors, la coordination est une boucle tout à fait fonctionnelle.

Ensuite, on peut parler de ces boucles un peu moins fonctionnelles que sont *les boucles de coordination hiérarchiques* : ce qui nous intéresse, c'est ce qui doit passer dedans ; qu'est-ce qu'elles doivent fournir, sous quelle forme l'information, l'énergie, doit-elle passer pour que la coordination soit bonne ?

Si on pose la question pour une coordination hiérarchique, on se demande quelle est la fonction que nous affectons à ces boucles de coordination ? Nous nous apercevons que nous investissons assez peu dans les coordinations hiérarchiques et un peu plus dans les coordinations fonctionnelles, depuis qu'on travaille avec les collègues, en équipe. Mais il y a encore beaucoup à faire sur la régulation des coordinations.

La régulation, la boucle de régulation, c'est un sous-ensemble de boucles de coordination, si on se réfère à la théorie des systèmes de Von Bertalanffy (1973) et, à la vulgarisation qu'en a faite De Rosnay (1977). C'est un sous-ensemble de boucles de coordination : mais on pourrait se demander et

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

formuler cette hypothèse toute "crue", bien qu'il y ait de l'attendu théorique derrière : en fait, de la façon dont nous définissons les régulations, toute boucle de coordination ne devrait-elle pas être une boucle de régulation ?

**Affaire de processus**

Une boucle de régulation a deux fonctions majeures qui en permettent une troisième<sup>3</sup> : une *fonction de valorisation* parce qu'il n'y a pas de régulation sans qu'un certain nombre de critères ou de normes soient utilisés pour indiquer les réussites, de la progression : la boucle de régulation est d'abord une boucle de satisfaction. Puis une *fonction d'information* : c'est ce qui va permettre le repérage, la reconnaissance de l'erreur .

Si le repérage est affaire de procédures, la reconnaissance l'est peut-être aussi, mais elle implique aussi des processus : reconnaître mon erreur n'est pas d'abord affaire de méthodes mais de manière de prendre les choses. Je peux me fabriquer une cuirasse pour me garantir contre les agressions de ce que l'on n'appelle plus des "fautes" qu'il me faudrait expier, mais ce que je peux percevoir ainsi, en particulier si je suis en période de crise ou tout simplement fatigué ; néanmoins, l'erreur pour être rectifiée doit être admise comme telle et nous savons que ce n'est pas toujours facile et que nous avons parfois des procédures qui ne sont probablement pas les plus aptes à permettre la correction de l'erreur mais qui induisent davantage à culpabiliser, comme ce que l'on continue à appeler dans le langage de tous les jours, parce que c'est plus court, parce que c'est plus facile : les "fautes d'orthographe, les fautes de calcul, les fautes de raisonnement" : les fautes tout court.

La régulation implique donc le double souci de reconnaissance de l'erreur pour permettre sa rectification et de valorisation des réussites pour permettre cette reconnaissance. Enfin, une *fonction de réajustement* : cette troisième fonction est intermédiaire entre l'intérêt porté aux processus et l'intérêt porté aux procédures. Réajustement des stratégies disait-on jusqu'ici, c'est-à-dire celui des méthodes qui ont été adoptées, de la démarche qui a été suivie et qui a conduit à l'erreur ; on ajouterait aujourd'hui aussi réajustement de l'accentuation, de pouvoir "mettre le paquet" dans les directions qui ont réussi, de les affirmer, de leur donner consistance, d'en tester la généralisabilité etc...

Donc réajustement des stratégies. Mais réajustement, peut-être aussi, des manières de prendre le sujet, des prédispositions et des dispositions dans lesquelles on a abordé le problème : entendez ces commentaires sportifs concernant, par exemple, tel joueur de tennis, qui n'est pas encore

<sup>3</sup> sur ce point, voir les textes de Scriven, Tyler, Stufflebeam

### La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol

---

"entré dans le match" jusqu'au moment où il va enfin "y entrer". C'est de l'ordre du processus car toutes les techniques nécessaires au joueur, les procédures, sont acquises, et là ce n'est donc plus affaire de procédures mais affaire de rapport, et tout est dans le rapport entre procédures et processus. Cette troisième fonction implique donc l'auto-évaluation puisqu'il s'agit d'un réajustement que seul le joueur peut effectuer.

La régulation se termine ainsi par ce troisième brin de *l'auto-régulation*, à la fois réajustement des procédures auxquelles je peux directement quelque chose. puis réajustement du ou des processus mis en oeuvre que (jusqu'ici et pour simplifier) on a induit comme processus individuels mais qui peuvent très bien être processus de groupes, processus collectifs - voir les équipes sportives qui entrent sur le terrain avec le moral du vainqueur, et celles qui abordent leur match déjà battues, alors même qu'en ce qui concerne leur connaissance des techniques et des méthodes, elles sont à égalité.

#### Passer le relais

Donc, la notion de régulation fait intervenir les formateurs comme *sujets de la valorisation toujours* (évaluer, c'est valoriser) et comme *sujets du repérage des erreurs souvent* (évaluer, c'est identifier) et enfin comme *non-sujet de la reconnaissance de l'erreur* : là il doit passer la main, passer le témoin, passer le relais.

Alors, on doit organiser les conditions de la régulation et le formateur n'est plus le sujet principal de l'évaluation, ce n'est pas lui qui peut rectifier ni réajuster. Quant aux processus, le formateur ne les verra jamais tels qu'ils sont ; il ne pourra les voir que par réflexion, ou dans le miroir des procédures utilisées. Régulation, auto-régulation, car l'évaluation doit conduire, très naturellement quand il s'agit d'évaluation "formative", à l'auto-évaluation, une auto-évaluation évidemment formative : c'est synonyme.

## II La création et la légitimité

Appropriation, conscientisation, mais aussi *création*, et c'est le troisième niveau de l'évaluation : on va toucher là les rapports entre ce qui

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

est de l'ordre de la Normalité et ce qui est de l'ordre du Vivant.

Alors que réguler ? Des méthodes et des techniques : sûrement ! Et des stratégies, des algorithmes de résolution de problèmes mais peut-être aussi, justement, ce qui est de l'ordre du vivant.

**La motivation et l'expectation**

La motivation, par exemple, celle des élèves, celles des collègues qui peuvent avoir d'autres soucis, d'autres problèmes, tout autant légitimes les uns que les autres mais peut-être différents de ceux que leur imposent l'institution, les programmes, les professeurs qui parlent facilement de motivation, de capacité d'attention ... Il faudrait donc parler aussi d'une évaluation qui permette de réguler les processus, de réguler ce qui est de l'ordre du vivant.

Régulation de l'attention, de l'attente, du niveau d'attente, de l'attente des autres, bien sûr ! Mais aussi de la sienne propre : "Qu'est-ce que je me crois capable de faire aujourd'hui ?" N'y a-t-il pas là, besoin de régulation, surtout si je ne me crois capable de rien aujourd'hui ?

Ce concept de soi, d'estime de soi, ce niveau d'attente, on peut l'appeler "niveau d'expectation": attention à l'autre ; tension vers ; capacité de concentrer son attention, son énergie, de la polariser à un moment comme, par exemple, d'être tout entier à un moment, dans le bout des doigts, dans la flèche, dans l'arc, vers la cible, d'être tout entier dans le tir à l'arc.

Arriver à réguler les processus doit donc être, même si cela reste encore aujourd'hui intuitif, notre troisième niveau d'évaluation et ce, malgré, là encore, le cortège impressionnant des malentendus, des quiproquos, des faux sens.

**Participer et questionner**

L'un d'entre eux est l'illusion sur le pouvoir du formateur. Aucun d'entre nous jamais ne pourra réguler le processus d'un autre. Nous pouvons participer à la régulation qu'un sujet en apprentissage peut faire des méthodes qu'il adopte, des procédures qu'il emploie, des techniques qu'il choisit parmi d'autres. On peut en discuter avec lui, lui indiquer où est l'erreur et, à partir de là, passer le relais à l'auto-régulation.

Mais le formateur n'a alors participé qu'à une régulation directe sur les procédures, ces méthodes, ces techniques, ces algorithmes d'opérations, avec leurs variantes, car la procédure n'est pas obligatoirement linéaire ; elle peut être en réseau, en faisceau, en sphère, mais elle est codifiée. Car on ne participe jamais à une régulation directe sur les processus d'un autre ;

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

rapportons-nous aux difficultés que nous avons à participer à une régulation directe de nos propres processus. A fortiori est-ce généralement à travers les procédures qu'on infère les régulations nécessaires des processus des autres.

Alors, que le formateur sache que tout ce qu'il peut faire c'est dire et surtout questionner sans attendre, d'ailleurs, la réponse (Bonniol, 1988, p.119/146) . La régulation du processus n'appelle pas, de la part du sujet, une réponse aux questions qu'on lui pose, une réponse à celui qui pose la question. La moindre velléité de réponse doit nous amener à dire : "Je n'attends pas de réponse ; j'attends que tu te poses la question ... et ta réponse sera peut-être la bonne".

La formation n'est-elle pas réussie seulement à partir du moment où elle nous échappe, et où chacun peut faire chemin vers d'autres objectifs que ceux qui sont circonscrits et définis en objectifs de résultats et de procédures par la formation ? Au-delà, par conséquent, de ce que ces objectifs disent ?

Acceptons que la formation soit réussie s'il y a appropriation et prise de conscience, c'est-à-dire quand l'utilisation qui est faite de la formation échappe au formateur. Le deuxième étage de la régulation, a échappé aussi au formateur, elle passe. Cela nous conduit donc à la nécessité absolue d'organiser (à travers des dispositifs, des situations d'évaluation, qui ne seront jamais que des résultats et des procédures), d'organiser les possibilités d'une auto-évaluation qui ne se contente pas de porter sur des moyens, sur des objets, sur des outils et des instruments, mais qui puisse porter sur le coeur du générateur, sur l'élan, sur le mouvement, sur le vivant : sur le processus. Le plan de référence n'est alors plus le même.

**Antigone et Créon**

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

La fiction, l'imaginaire, le désordre : la Vie. Qu'elle ne soit pas tuée par les procédures mises en place mais relancée ! Que la vie ricoche dessus et reprenne de l'élan! Le processus se laisse difficilement codifier, et lorsque les procédures y parviennent, généralement, il est mort. C'est comme

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**


---

certains torrents qui démarrent très fort ; arrivés en bas, parce qu'il y a eu des fuites, des déperditions, il n'y a plus du tout d'élan, il y a un goutte à goutte triste, et même, parfois, c'est complètement à sec.

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

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

**Verbaliser les critères**

L'affaire n'est pas article de foi ! Dans un objectif tel que ceux que Gagné nomme "objectifs d'expression", de création, d'invention, quand on ne peut pas dire, en donnant le sujet, quel est le bon produit, quel est le corrigé type ; on ne peut même pas dire quelles sont les bonnes procédures, ni les bonnes méthodes même si, sur certaines, je peux avoir mon mot à dire. Mais on peut indiquer quels sont les critères de réussite ; ceux qui concernent les produits, qui seront l'aboutissement de l'épreuve, et on peut travailler à nommer *les critères de réalisation* (Bonniol & Genthon, 1989 - Vial, 1987 c), ceux qui concernent les procédures, quelles qu'elles soient, qui seront utilisées et même ceux qui sont relatifs au choix qui sera fait de ces procédures. On peut par conséquent, sortir un modèle de référence pour l'évaluation alors même que l'on est incapable de dire a priori quel est le bon produit.

Ces critères opérationnels, ces critères de tâche, sont des dimensions abstraites parce que <sup>4</sup>, il faut et il a fallu beaucoup de temps pour séparer la couleur de l'objet : ce n'est que par abstraction qu'on peut nommer la couleur en la séparant de l'objet. Dimension abstraite parce qu'il faut, pour la concrétiser, passer par une notion, plus à ras de terre, qui est celle d'indicateur -indicateur quantifié, indicateur quantifiant qui permet de recueillir des indices dits significatifs, c'est-à-dire correspondant bien aux

---

<sup>4</sup> cf. Rousseau, *le deuxième discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* ; cf. aussi Diderot et *la lettre sur les aveugles*

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

diverses catégories d'indicateurs dans lesquelles un critère peut se concrétiser. Abstrait aussi parce que peut-être, un critère n'est pas une propriété de l'objectif même si dans un premier temps on a pu dire qu'il l'était.

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

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

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

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

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

maîtrisés.

**Transfert**

Donc des critères-dimensions. Mais le critère n'appartient pas à l'objectif : il dépasse l'objectif. Si nous revenons à notre représentation du solide, c'est un peu comme si la même arête se continuait et donc était commune à un autre solide, à un autre objectif. On peut dire d'une certaine façon que l'objectif est une concrétisation, dans un projet, de critères qui dépassent largement l'objectif lui-même. C'est ce qui fait d'ailleurs que le critère va être un outil prodigieux, permettant en particulier, les transferts d'une discipline à une autre ; car ce sont les mêmes critères qui, souvent, intéressent des disciplines différentes mais, comme elles ont des corpus différents, des référentiels différents, elles fabriquent d'autres objectifs sur des critères qui sont parfois exactement les mêmes que ceux du collègue d'à côté.

Comment un élève peut-il réussir, c'est-à-dire bien maîtriser les critères dans une discipline et mal les maîtriser dans une autre ? Alors que les opérations qu'on lui demande ont à peu près la même configuration, c'est-à-dire qu'elles admettent un morphisme relativement fort avec les opérations demandées dans la discipline d'à côté ? Comment la maîtrise des critères peut-elle exister dans une matière et pas dans l'autre, sans que se pose le problème des coordinations dans l'équipe de formation, sans qu'on mette en place ces dispositifs de régulation, cette gestion des hiérarchies de critères et sans qu'on se donne des objectifs de transfert, de transfert d'une discipline à l'autre ?...

**Les valeurs**

Le critère a les pieds dans les valeurs, on y retrouve le modèle de référence sur lequel l'objet sera évalué, mais aussi la méthode prise comme objet et, peut-être le processus pris comme objet avec le risque de le figer. La maîtrise des critères pourrait définir nos objectifs de formation et nos objectifs d'enseignement. Quel intérêt que l'élève atteigne tel objectif dans telle matière, fût-elle la mienne ? L'intérêt serait que l'atteinte de l'objectif signifie l'appropriation d'un certain nombre de critères qui sont fort utiles pour d'autres activités, intellectuelles, sociales, personnelles ... etc. En fait, pour tout dire, les objectifs ne sont que des moyens, que des intermédiaires ; mais il n'y a rien de mieux pour le moment pour maîtriser des critères dont la généralisabilité est la caractéristique la plus importante, c'est-à-dire le "critère" le plus important.

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol****Les objectifs, ces moyens**

Les objectifs sont évidemment des moyens, précisés dans le premier chapitre des programmes. Ce sont des points de passage intéressants, et même obligés dès qu'on décide qu'ils font partie du programme, dès qu'on décide qu'ils sont les objectifs de la discipline d'enseignement eux-mêmes. Attention à ne pas confondre l'enseignement disciplinaire et la discipline elle-même ! Le prof. de maths qui prépare son cours ne fait pas des maths. Aucun enseignement ne trouve en lui-même ses propres objectifs ; car dans la Cité platonicienne, si la Cité instruit ses citoyens c'est parce qu'ils ne sont pas trop nombreux et c'est surtout pour qu'ils servent mieux la Cité.

Les objectifs d'enseignements ne sont jamais que des objectifs intermédiaires. Sur quels critères nos exercices dans nos disciplines sont-ils reliés à des objectifs plus larges qui auraient, peut-être, la vertu de motiver davantage les élèves et, d'élargir un peu le petit bout de la lorgnette ? Il est bien évident qu'on ne demande pas au prof. de maths de travailler dans une autre discipline qu'en maths ; après tout il a été recruté parce qu'il connaissait bien les maths et, il n'est que justice de lui demander de faire ce pour quoi il a été recruté : faire des maths et pas autre chose. Mais il y a peut-être plusieurs façons de mettre en place des exercices, dans quelque discipline que ce soit d'ailleurs ; et peut-être nos formules lapidaires où l'on dit aux enfants que "ça rend intelligent", ce qui est vrai, (mais ce n'est pas sûr pour eux, c'est-à-dire qu'ils n'en sont pas sûrs), peut-être pourrions-nous nous demander si ces lieux communs ne pourraient pas être remplacés par un travail de mise en rapport des critères à maîtriser dans les tâches que l'on propose avec ceux dont la maîtrise intéresse tout le monde ; au moins tout le monde et, peut-être plus spécialement certains, ce qui conduirait à rechercher l'ensemble ou les sous-ensembles de critères qui réunissent les objectifs sociaux, les objectifs larges, les objectifs de vie personnelle et puis, les objectifs d'apprentissage scolaire. En fait, je les soupçonne, ces élèves, de croire qu'ils travaillent pour nous, leurs parents, et de ne pas nous croire quand on leur dit qu'ils travaillent pour eux ! Mais s'ils ne nous croient pas, c'est peut-être parce qu'on ne leur a pas bien expliqué ! C'est juste une suggestion d'une autre voie possible de puissance, de conscience et de mise en rapport. Faisons-leur établir des rapports : c'est la deuxième définition de l'intelligence : *capacité à établir des rapports nouveaux* ; la première *capacité étant d'adaptation*.

**L'entre deux**

De la même façon, il semble que nous puissions envisager les critères relatifs à la régulation des processus du vivant qui président aux

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

apprentissages. Pour ce faire, il semble nécessaire que le formateur s'intéresse, peut-être autrement que nous ne le faisons, à ces capacités de concentration, de coordination car il y a de la procédure et il y a du processus là-dedans, (demandez aux profs d'E.P.S.) ; il y a toujours des deux : en fait c'est l'entre deux qui nous intéresse et, ce sera là encore, la passe, le passage entre les critères relatifs aux procédures et ceux relatifs aux processus qui permettra l'appropriation des procédures.

**La recherche de la qualité**

Donner un statut opérationnel au Vivant ; au Vivant parlant l'imaginaire. Passer d'une recherche du vrai à une recherche de la qualité. Le travail de réajustement, le travail de régulation sur les processus deviendrait le souci de l'évaluateur ; c'est donc aussi le passage aux objectifs d'expression ; il ne s'agit pas de revenir au sensible comme dans le Mythe de la Caverne, après avoir essayé d'abstraire et de fabriquer des "grilles" de critères ; il s'agit de revenir à un autre type de concrétisation : des abstractions en trois dimensions. Un des objectifs de l'évaluateur pourrait être de rester alerté, non seulement à des procédures, à ces choses codifiées, codées ; mais aussi être attentif, c'est-à-dire prêter attention à l'autre, à ce que dit l'élève ou le groupe de formation ; attentif aussi à ses propres processus, afin qu'il puisse se connaître un peu mieux lui-même, non pas pour trouver le Vrai, il ne nous intéresse pas ici, mais pour *se donner la légitimité*, pour être l'auteur conscient de ses propres processus, les sentir un peu mieux, les cerner un peu mieux, et, éventuellement, pouvoir les réajuster un peu mieux.

**L'élan et la source**

Passer du légal à la légitimité, c'est passer du codé à l'Éthique. Le code de déontologie est une façon de fixer à un moment donné, et donc de figer d'une certaine façon, l'état d'une éthique, professionnelle par exemple ; mais on sait bien que l'éthique professionnelle dépasse toujours l'état du code de déontologie, qui est lui-même d'ailleurs actualisé périodiquement. On sait que la loi elle-même, le système de normes légales, est actualisée par des amendements, par des articles qui viennent se substituer à d'autres ; on sait que c'est une mise en ordre de quelque chose qui est, par conséquent, désordre. Il serait souhaitable que les critères ne soient pas seulement de conformité et s'intéressent aussi à l'élan et à la pensée divergente.

Si les évaluateurs considèrent que c'est un champ tabou et s'arrêtent, dans leur entreprise, à l'évaluation des procédures, à l'évaluation avec des

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

systèmes de normes bien fixées, alors ils n'auront pas complètement rempli leurs fonctions qui est d'améliorer le fonctionnement. Améliorer le fonctionnement des élèves, celui des groupes, des apprentis citoyens ; sans doute avec les critères d'évaluation de la conscientisation, on possède une source puissante qui nous permet d'obtenir des critères utiles aux formateurs, d'être attentif à la source, à l'envie, au désir.

Alors passer de la Légalité à la Légitimité, c'est peut-être dépasser la Légalité, c'est peut-être aussi la contrarier par moment. C'est passer aussi d'un système de normes, à quelque chose qui est hors normes, dans un premier temps.

C'est passer aussi et sûrement, d'un état de sujet des apprentissages mais objet de l'évaluation à l'idée d'un *sujet de l'évaluation qui s'autorise, qui se fait auteur légitime de sa propre boucle et de ses boucles de régulation*. Parce qu'il peut donc il doit, et parce qu'il doit, donc il peut.

**Médiation et sens**

Il reste deux mots à dire : valeur et sens, les deux mots que je me suis efforcé de ne pas prononcer ; les deux mots les plus importants. *L'Evaluation, c'est le sens et c'est ce qui va donner son sens aux procédures et peut-être, en mettant les choses au mieux, au résultat ; quand nous trouvons, parfois, un résultat qui a du sens, qui parle, alors on est content et ... on relit la copie ! Pas seulement parce que les procédures sont bien respectées, là c'est Créon qui est content, c'est la légalité. Et faire coïncider la Légalité et la Légitimité est encore un travail de médiateur et un travail de passeur.*

Donc travail nécessaire sur trois séries de critères quel que soit l'objet : les critères sur les résultats, les critères sur les procédures, les critères sur les processus. Nous en saurons beaucoup plus alors. Que le processus vive et que les procédures soient respectées !

**Investir et miser**

Il semblerait que le formateur a probablement à investir du processus et pas seulement des procédures ; à avoir un autre regard et une certaine tonalité, une certaine ouverture du regard, qu'il soit fidèle au sens et, à la recherche du sens ; qu'il ait un système de valeurs ouvert, bien fondé, mais qu'il y aille, qu'il se mouille ! Et le passeur est un personnage important dans l'affaire. Donc, il y aurait intérêt à savoir ce qu'il y met, quelle est la *mise* (il est difficile de parler de passe sans parler de mise). Quelle est la mise ? et, aussi, quelle est sa fatigue ? Un formateur fatigué est un mauvais

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

formateur. On le ressent ; on sait bien qu'à certain moment il ne prête pas (prêter ! c'est pas donner !), il ne donne pas l'attention, l'élan qu'il pourrait donner à d'autres moments.

**Le préalable et le lien**

Peut-être, après tout, la formation commence-t-elle, pour le formateur, avant la formation ; et tout est dans le préalable, et tout est dans la manière de prendre les choses ; comme dans le tir à l'arc, la probabilité d'atteindre la cible : c'est bien avant le lâcher de la flèche que le tir est réussi.

Comment conscientiser ? Il semble qu'il faille nommer le processus. Mais comment le nommer ? Il y a des méthodes de tri, de classement, il y a des procédures... mais quand on pense qu'il faut d'abord nommer un processus, il n'est pas certain que ce soit d'abord, mais certainement à un moment il va falloir le faire. Il faudra alors le relier, et lui permettre de relier aussi, et de se concrétiser dans un certain choix des procédures, dans ces procédures elles-mêmes et la manière de les gérer, dans la manière aussi de les réguler. Mais sur l'énergie qui nous semble intéressante, aux racines de tout apprentissage, il peut y avoir plus à faire, (et peut-être avant, d'autres choses à faire) que de nommer, mais sans doute faut-il les nommer, au bout du compte, en ayant soin que les procédures alors, dans lesquelles immanquablement l'apprentissage se traduira, ne soient pas de l'ordre du simulacre et de la re-présentation, mais préservent, entretiennent, développent, enrichissent, élargissent les processus mis en oeuvre.

**Le comment**

Sur le comment, il n'y a pas, actuellement, de réponse réelle. Il y a sûrement des méthodes et des techniques d'écoute mais Rogers et les siens bondiraient si on leur parlait de techniques, car ils diraient qu'il ne s'agit pas, d'abord, des techniques mais de dispositions, voire de prédispositions que l'on se donne avant d'aborder l'affaire.

Une piste serait celle que nous ne suivons pas, sauf en gymnastique et musique, disciplines de base dans la cité platonicienne. Ce sont les objectifs que les américains appellent "socio-affectifs". Les taxonomies que l'on peut récuser, qui peuvent faire l'objet d'autres hypothèses, sont à la fois de l'ordre des procédures -car on rate l'apprentissage, si on rate cet aspect là- et sont aussi de l'ordre du processus.

Bien sûr nous allons parler, donc nous allons nommer : nous allons conceptualiser le vivant. Mais peut-on faire autrement ?

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol**

---

Il est simplement souhaitable que cette conceptualisation, cette façon de traduire la légitimité en textes de loi, permette la passe de la parole au vivant.

ooooOOOOOOOOoooo

**La passe ou l'impasse : le formateur est un passeur - Jean-Jacques Bonniol****Bibliographie des textes cités**

- Bertalanffy, L., Von, *Théorie générale des systèmes*, Paris, Dunod, 1973
- Bonniol, J-J., *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Bordeaux II, 1981
- Bonniol, J-J., "Recherche et formation : pour une problématique de l'Evaluation Formative", De Ketele, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*", Bruxelles, De Boeck, 1986, p.119/133
- Bonniol, J-J., "Les racines du consultant", *Définir la fonction consultant dans la fonction publique*, Actes de l'université d'été de Sophia Antipolis, Nice, CRDP, 1988, a, p.119/146
- Bonniol, J-J., "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité ?", *Bulletin de l'ADMEE n°3*, 1988, b, p.1/6
- Bonniol, J-J., & Genthon, M., "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères n° 79*, 1989, p.65/78
- Ferry, G., *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970
- Ferry, G., *Le trajet de formation*, Paris, Dunod, 1983
- Galperine, G., "Formation par étapes des actions et des concepts", dans Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Perspectives soviétiques, Lille, P.U., 1980, p.167/183
- Nunziati, G., "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", *Les Cahiers pédagogiques n°280*, 1990, p.48/64
- Scriven, M., "The methodology of evaluation", in Tyler, R. Gagné, R. Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation*, AERA, Monograph series on curriculum evaluation, 1, Chicago, Rand Mc Nally, 1967
- Tyler, R. W., *Defining educational objectives*, Pittsburg, 1964
- Stufflebeam, D., *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, NHP, Ottawa, 1980
- Vial, M., *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite au collège*, Marseille, CRDP, 1987
- Vial, M., "Statut de la carte d'étude dans un dispositif d'Evaluation-Régulation", *Pratiques n° 53*, 1987, p.59/73

ooooOOOOOOOOoooo