

LA RELATION ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION DANS LES FORMATIONS PAR ALTERNANCE

LE CAS DE L'ALTERNANCE DIFFÉRENTIELLE

Loïc CLAVIER*

Résumé

La problématique de cette recherche tend à renverser dans un premier temps une relation convenue entre formation et évaluation dans laquelle le dispositif d'évaluation est au service de la formation. Il est possible de conjecturer que l'évaluation influe sur la formation et ce, au travers de la relation entre le formateur et l'apprenant. Selon la posture du formateur et les logiques de l'apprenant, l'évaluation devient un parcours identitaire et la formation un parcours structurant pour l'apprenant. L'étude de la formation par alternance des personnels d'éducation en IUFM permet de montrer une relative congruence entre la nature de l'évaluation et la nature de la formation mais aussi d'envisager l'émergence d'une alternance différentielle permise par l'action de l'apprenant. Il utilise l'évaluation comme un chemin de construction identitaire et remodèle ainsi le dispositif de formation par alternance auquel il participe.

81

Abstract

The subject of this research has led me to reverse first, a conventional relationship between training and assessment in which the assessment system serves the training. I could thus figure out that assessment had an influence on training through the relationship between trainer and learner. According to the trainer's position and the learner's logic, assessment becomes a path to identity and training becomes a structuring path for the learner. A study of the part-time course of student teachers in IUFM's (teacher training institutions) has allowed me to show a relative correspondence between the nature of assessment

* - Loïc Clavier, IUFM des Pays-de-la-Loire.

and the nature of training but also to consider the emergence of a differential alternation allowed by the learner's action. The learner uses assessment as a path to build identity and thus reshapes the part-time training system he or she takes part in.

Introduction

Cette recherche part d'un constat empirique dans le cadre de la formation par alternance des CPE (1) de l'Éducation nationale en IUFM. Il semblait que les stagiaires oscillaient entre une posture d'élève respectant le système et une vraie prise d'autonomie même à contre-courant des injonctions de l'institution. Cette conduite intrigante a justifié des entretiens exploratoires (2) afin de mieux cerner leurs stratégies. Ces entretiens, non directifs, avaient pour objectif d'identifier s'ils valorisaient des parties du plan de formation ainsi que les raisons de ce type de comportement.

Subséquentement, leur stratégie oscillait entre subir la formation et la produire... tout en valorisant les points de l'évaluation qui leur permettaient de décrocher la validation. Une telle logique les amenait à développer des conduites en fonction de l'évaluation du module de formation suivi. Une sorte de lien entre évaluation et formation émergeait alors sur un fond de projet professionnel. En effet, ils justifiaient ces comportements par rapport à leur perception de leur prochaine titularisation l'année suivante. Cette observation, dans le cadre d'une recherche, a été menée sur une durée de trois ans (de 1998 à 2001) – à l'IUFM de Tours-Fondettes et à l'IUFM de Nantes –, à propos de la formation des personnels d'éducation (CPE).

82

Après avoir présenté, dans une première partie, les éléments issus du terrain en termes d'observations, je ferai part dans un second temps, des développements théoriques permettant une meilleure intelligibilité des logiques et stratégies (des apprenants comme des enseignants) observées.

1 - Conseiller Principal d'Éducation : Le CPE (création du corps des CPE en 1970 afin de prendre en compte la parole de l'élève et ce, en réaction aux événements de 1968 qui démontrèrent l'inefficacité des structures d'éducation et d'encadrement des élèves au sein de la vie des établissements) est d'abord un professionnel polyvalent exerçant en collège ou en lycée. Il est médiateur, communicateur, organisateur, et surtout il assure le suivi des élèves. La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 place le CPE dans ses missions au sein de l'équipe pédagogique ou de direction.

2 - Entretiens menés auprès de tous les stagiaires CPE du groupe en formation à l'IUFM de Tours durant l'année universitaire 1997/1998.

LA RELATION ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION

Les éléments du terrain

L'alternance en IUFM est décrétée associative d'un point de vue institutionnel ; de même, l'évaluation invoquée est formative et certificative. En IUFM, la multiplicité des personnes référantes par rapport aux stagiaires, la variété des stages pratiques et pour finir la variabilité importante de l'évaluation, permet d'imaginer que le dispositif ne pouvait pas s'envisager uniquement dans la volonté d'associer terrain et théorie.

Les différentes enquêtes menées auprès des étudiants ont fait émerger un caractère juxtapositif à l'alternance en IUFM ; les stagiaires réalisent la presque totalité de leurs apprentissages sur le terrain et travaillent une théorie, en IUFM, dénuée de tout lien à leur pratique quotidienne.

Une telle dichotomie justifiait l'exploration plus avant du terrain. Cette exploration a concerné des stagiaires CPE sur l'IUFM de Tours (45 stagiaires au total) et 17 stagiaires sur l'IUFM de Nantes. Un questionnaire a été proposé aux 62 stagiaires. Les éclairages recherchés étaient les suivants :

- La nature du dispositif : indicateurs observables :
 - Comment le vécu du stagiaire en établissement est-il utilisé, problématisé, valorisé dans le dispositif ?
 - Quels sont les moments de production de savoir ?
 - Comment peut-on envisager les postures des enseignants et les logiques d'apprenants ?
- Le lien entre formation et évaluation : indicateurs observables :
 - Quels sont les processus mis en œuvre en termes de production de sens par l'évalué ?
 - Comment la validation est-elle menée : est ce une somme de contrôles ou un accompagnement ?
 - Comment l'évaluation participe à la démarche d'identité chez l'apprenant ?

Ce travail d'investigation a cependant donné des résultats nécessitant d'approfondir :

- la nature du dispositif dans la prise en compte de la construction identitaire du stagiaire ;
- le lien entre formation et évaluation du point de vue de l'exploitation par les formateurs IUFM de la pratique vécue par les stagiaires sur le terrain ;
- la prise en compte du projet du stagiaire dans le dispositif et ce dans le cadre d'entretiens avec les stagiaires (30 entretiens ont été réalisés) à Tours et 17 sur Nantes).

Une fine hétérogénéisation du dispositif apparaît alors ; comme si la réalité se trouvait entre le prescrit institutionnel et le vécu stagiaire. Cet « entre » semble imaginé par les étudiants et les enseignants. Il est produit parfois en synergie, parfois en tension...

Chaque stagiaire va valoriser des moments de formation et intégrer ce qu'il apprend d'un point de vue théorique à l'IUFM à son vécu de terrain. Cette première caractérisation révèle par ailleurs que l'organisation du dispositif apparaît très rigide, même si certains formateurs essaient de l'assouplir dans la mesure de leur périmètre d'action. Ainsi, au niveau du mémoire, il a été accepté de travailler une autre gamme de thèmes que celle des problématiques spécifiques à une pratique de terrain.

À nouveau, on remarque que les formateurs (3) (et les tuteurs) agissent dans leur pratique selon leur capacité à répondre aux besoins des stagiaires.

En termes d'évaluation, là aussi, la différenciation s'accroît. Elle va du contrôle des présences (modules de formation IUFM), de la ponctualité, de l'activité (évaluation du chef d'établissement) à l'évaluation formative (réalisée implicitement dans le dialogue entre le stagiaire et son tuteur) jusqu'à l'évaluation production de sens (dans le cadre du mémoire ou dans le cadre de la valorisation des éléments du plan de formation par les stagiaires). Ainsi, tant du côté des tuteurs que du côté des stagiaires, la relation à l'identité professionnelle est motrice des apprentissages.

Chez les stagiaires, la rédaction du mémoire crée un besoin de réflexion, non plus sur une problématique spécifique, mais plutôt sur l'ensemble des pratiques. Les stagiaires produisent du savoir en problématisant une situation. Ils souhaitent continuer dans cette direction et prendre du recul par rapport à un métier complexe. L'évaluation, production de sens, va alors les amener à souhaiter des interventions concernant l'analyse de pratique. Pour eux, ce qui est proposé n'est qu'un balbutiement. Ils vont, dans cette droite ligne, demander à ce que les formateurs utilisent des cas de terrain qu'ils (les stagiaires) ont vécu pour travailler de nouvelles connaissances. Ils ne valoriseront dans leur formation que ce qui leur permet de produire du sens. Enfin, il faut souligner que les tuteurs, influencés fortement par leur métier, sont dans des logiques de responsabilisation du stagiaire et de partage de savoir. Pourtant, ils le reconnaissent, le dispositif est parfois inadapté dans ces rythmes trop saccadés et dans son organisation. Le stagiaire est considéré comme un moyen supplémentaire qui doit aider à produire et non pas freiner la production.

3 - Afin de préciser le fonctionnement des tuteurs et des formateurs, des entretiens ont été réalisés avec 10 tuteurs (IUFM de Tours). Enfin, la manière dont les formateurs réinvestissent le vécu de terrain des stagiaires au sein de leurs interventions en analysant les documents fournis par les formateurs et en questionnant les stagiaires ainsi que les 2 responsables de formation (Nantes et Tours) a été investiguée. Ceci a permis de préciser le rôle moteur des tuteurs dans l'identité professionnelle des stagiaires ainsi que l'accompagnement pédagogique réalisé.

Le dispositif est variable parce que l'évaluation, très hétérogène, génère des attentes et des comportements différents. Cette dérivabilité s'exprime aussi au travers des formateurs et des tuteurs. Chacun dans son périmètre d'action se positionne en fonction de ce qu'il souhaite transmettre.

Ce qui me semble central dans ce dispositif, c'est la volonté des stagiaires de se construire un savoir en propre. Cette construction (ils le disent, les tuteurs l'observent et la facilitent) se fait autour de l'identité du CPE, professionnel de l'éducation.

Les stagiaires sont soucieux du lien entre formation et évaluation. Non seulement ils entendent bien que soit respectée une dissociation entre formation et évaluation afin de mieux les articuler, mais en plus ils demandent que le caractère de l'évaluation soit précisé en fonction de la formation proposée. Ils désirent la clarté... mais aussi la possibilité de choisir quand ils le souhaitent la nature de leur mode personnel d'évaluation. Le degré d'autonomie dans l'évaluation permet au stagiaire soit de rester dans une régulation complexe déterminée en regard du type de formation proposée, soit d'aller au-delà et ce, tout en respectant la commande institutionnelle. Ils décident de produire du sens ou d'être en situation de contrôle, là où ce n'est pas attendu.

En tenant compte de son projet de formation, l'évaluation renseigne le stagiaire sur la pertinence de la formation qu'on lui propose. Il produit alors « un plan de formation » adapté à son projet. Cela va bien au-delà d'un refus ou d'une adhésion à ce que propose l'IUFM.

Le dispositif IUFM globalement alternant est le lieu, le siège d'alternances. Cette hétérogénéisation semble à l'origine de l'action stagiaire. Ils se positionnent en acteur-auteur de leur formation en réaction à un dispositif qu'ils jugent (chacun d'entre eux et à des niveaux différents) incompatible avec leur besoin. C'est en mettant en synergie ce qu'ils pensent devenir et ce dont ils ont besoin pour cela, qu'ils vont agir ainsi.

Une telle logique de rupture créatrice est le symbole d'une hétérogénéisation du dispositif alternant. Les stagiaires en couplant parcours de formation et identité ont créé des micro-alternances dans le dispositif. Les formateurs qui interviennent ne sont pas forcément en phase quant aux postures adoptées avec la structure prévue du dispositif. Il est à noter une certaine propension à une exposition de savoir (4). Certains formateurs sont sur des postures visant à la conformation des stagiaires en utilisant soit leur statut dans l'institution soit en se positionnant comme expert ; d'autres, moins nombreux, accompagnent la parole du stagiaire.

4 - Cette observation est le résultat (comme mentionné précédemment) d'une étude attentive des documents utilisés par les formateurs, par une investigation auprès des stagiaires lors des entretiens, par l'interrogation des tuteurs sur le réinvestissement des situations de terrain lors

LA RELATION ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION

Approche théorique

Ce travail repose dans son approche dialectique sur une clarification du concept d'évaluation au travers de différents travaux. J'ai ainsi articulé une critique de la docimologie à une démarche technique de l'évaluation (5) et à une réflexion conceptuelle de l'évaluation (6). À partir de ce travail, il est envisageable de solliciter :

- une modélisation systémique de la formation débouchant sur une typologie de l'alternance de G. Lerbet (1993) ;
- l'approche institutionnelle de C. Castoriadis (1975) pour procéder à une modélisation complexe de la formation et de l'évaluation qui aboutit à la notion d'alternance différentielle en formation de CPE.

L'approche critique du modèle systémique de la formation par alternance (Lerbet, 1993) constitue l'une des entrées permettant de mettre en évidence les liens entre dispositifs de formation et évaluation. Cela autorise l'amorce d'une catégorisation des différents systèmes ou dispositifs de formation par alternance.

L'analyse institutionnelle, vue ici essentiellement à travers le distinguo entre organisation et institution, d'une part, dimension symbolique et dimension imaginaire, d'autre part, amène à envisager l'attitude de l'apprenant par rapport au savoir.

À partir de cette approche critique, on peut procéder à une démarche de renversement de la pensée commune, c'est-à-dire à une remise en question de la prégnance, voire du caractère déterministe, issu du structuralisme, des dispositifs institutionnels de formation par alternance.

L'apprenant est ici considéré dans son contexte de formation et dans son historicité et, s'il se définit, c'est plus par les postures successives qu'il peut adopter (agent, acteur, auteur) que par les caractéristiques, jugées jusqu'ici déterminantes, du dispositif de formation. On peut ainsi pointer un changement de nature dans le parcours de formation qui, de structurant au départ, devient identitaire (notion

de la formation IUFM. Aucun formateur n'a jamais pris contact avec les tuteurs à ce propos. Deux responsables de formation des deux sites ne sont jamais parvenus à coordonner les formateurs et les tuteurs malgré de nombreux essais.

5 - Voir en bibliographie les articles et ouvrages de Bonniol, Allal, Cardinet, Hadji, Dominicé, Aubégny.

6 - Voir en bibliographie les articles et ouvrages de De Ketele, Lecoine, Vial, Ardoino et Berger.

d'identification, c'est-à-dire d'identité en transition), puis émancipé (création d'une identité propre). Si l'apprenant « produit » son alternance et se produit pour devenir peu à peu auteur de sa propre formation, l'enseignant (ou le formateur) doit aussi évoluer et sortir de son statut d'expert et de garant du savoir institué, pour devenir un accompagnateur...

Précision et critique du modèle déterministe de G. Lerbet (1993)

La notion de formation par alternance chez G. Lerbet (1993), associe approche systémique et dimensions institutionnelles. Il a produit un modèle dans lequel il associe cognition et institution.

Une typologie de l'alternance

Cette typologie fait référence à la manière dont les sujets vivent l'alternance. Ce qui est retenu, ici, concerne l'association qu'il met en œuvre entre la transaction qui mène l'apprenant de la consommation à la production de savoir et la variation des perspectives de l'institué dans l'organisation de l'alternance.

- *L'alternance juxtapositive*

Cette alternance met en place des temps et des espaces d'apprentissage indépendants les uns des autres. Aucun lien n'existe entre la formalisation du savoir et l'activité professionnelle. Georges Lerbet (1993) prend l'exemple d'un salarié qui « vit un métier » et qui va au cours du soir. Dans ce cas, le dispositif d'alternance ne prend pas en compte le projet éducatif du stagiaire par rapport à sa pratique sur le terrain. L'apprenant a lui-même réalisé une décentration de l'alternance pour la fixer sur ses capacités à intégrer du savoir pour son propre compte. Il n'est mis à la disposition du stagiaire aucun moyen afin que les apprentissages sur le terrain soient valorisés en centre et réciproquement. Toutefois, cet obstacle est-il réellement insurmontable pour le stagiaire? N'est-il pas en mesure, selon son projet, d'investir ce dispositif dans une logique d'auteur en développant une stratégie lui permettant de lier théorie et pratique?

- *L'alternance associative*

Cette alternance reconnaît l'influence du terrain. En fonction du niveau de cette reconnaissance, le système pilote (de la formation), qui met en place les séquences de savoir formalisé, va réduire sa prégnance et ouvrir un dialogue avec les acteurs de la formation par alternance. Mais face à un partenariat éclaté (chaque établissement est un cas spécifique) cette harmonie, qui dépend essentiellement du niveau de reconnaissance du rôle du terrain, est variable. Cependant ce partenariat qui accorde une certaine place aux acteurs se soucie plus d'organiser les liaisons entre les institutions

plutôt que « des apprentissages singuliers ». Antonio Monaco (1994), dans son livre *L'alternance École-Production* va aussi dans ce sens. Il relève que lorsque le partenariat fonctionne, c'est-à-dire lorsque l'harmonie est respectée se sont les liaisons entre les institutions qui sont valorisées et non pas la nature des apprentissages. Ce type de fonctionnement institutionnel favorise beaucoup plus la forme que le fond. L'institution éducative utilise des apprentissages réalisés sur le terrain pour les réinvestir en centre. Toutefois, ce sont des apprentissages sélectionnés, peu nombreux et sur lesquels elle a la haute main... parce que c'est elle qui élabore les référentiels et valide les apprentissages. Dans ce type de partenariat, l'apprenant agit et est en mesure de créer des liens entre le terrain de production et... le Centre de Formation. Pourtant, face à ce « deal » institutionnel, rien n'est plus aisé pour un stagiaire d'être « piloté » par les tuteurs et formateurs, tenus de former et d'évaluer selon des règles et des référentiels stricts faisant l'objet d'une contractualisation institutionnelle ! Le stagiaire se retrouve alors dans une logique d'agent... Il subit la formation... On lui demande d'être l'auteur d'un sens pré-établi (entre théorie et pratique) par les institutions ! Il devient alors consommateur d'un savoir qu'il ne peut produire.

- *L'alternance copulative*

Cette terminologie recouvre une intégration des modes de formation pratique et théorique l'un à l'autre. Georges Lerbet (1993) cite G. Bourgeon « [Cette alternance est] la compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif ». Pour Georges Lerbet dans ce cas précis, l'institué perd en partie du pouvoir en faveur des acteurs et des relations qui existent entre eux. Savoir pratique et savoir théorique sont convoqués afin de favoriser la production d'un savoir, résultat d'une interaction entre le pratique et le formalisé. L'alternance copulative fait appel aux relations entre le dispositif et l'acteur. Cela implique une intégration entre le milieu professionnel et le centre de formation.

Pour conclure, Georges Lerbet (1993) nous montre qu'il y a une sorte de progression dans cette typologie. Nous passons d'une structure institutionnelle forte (alternance juxtapositive) à une structure institutionnelle ayant moins de poids (alternance copulative). En même temps, cela fait passer les acteurs d'un statut de consommateur de savoir à un statut de producteur de savoir. Ainsi, cela se traduit par une montée en abstraction dans leur pratique et par une augmentation de leur autonomie. À nouveau, il est possible de s'interroger, comme précédemment, sur cette autonomie du stagiaire dans ce type de dispositif. Tout y est prévu pour favoriser la production de savoir... Il reste que l'évaluation terminale (ou la validation) ne favorise pas obligatoirement la production de savoir ! Dans le cadre de la formation des CPE, seul le mémoire professionnel peut être considéré comme une production de savoir ! Or, l'évaluation de ce mémoire ne représente qu'un tiers de la validation ! On peut dès lors s'interroger sur ce type de modèle qui propose un style d'apprentissage sans envisager le style d'évaluation correspondant.

D'un point de vue synthétique, cette typologie reste insatisfaisante dans le lien de causalité qu'elle entretient entre la nature du dispositif envisagé et les stratégies d'apprentissage du stagiaire. Les arguments que j'ai employés lors de la présentation de chaque modèle d'alternance, afin de souligner les anomalies de ce lien de causalité, ne sont pas exhaustifs.

La modélisation systémique telle qu'elle est envisagée dans ces premières lignes montre qu'au travers d'une régulation changeant en fonction du système formation envisagé, l'apprenant change de logique d'action. L'évaluation devient une régulation complexe. Dans cette perspective, l'instituant et l'institué varient dans leurs influences entre les trois systèmes. Cette variation est à prendre en compte du point de vue de l'apprenant. Il semble capital de questionner ce qui évolue chez l'apprenant durant le processus de formation ou d'évaluation. L'apprenant varie dans ses logiques. Il est agent, acteur ou auteur de son changement.

Du symbolique à l'imaginaire

La modélisation de la formation par alternance évoquée ci-dessus, prend en compte la variation de la prégnance de l'institué en termes de gestion de l'organisation pédagogique et des stratégies des acteurs. Les dispositifs de formation construisent leur ordre symbolique. Mais cela ne se fait pas librement. Ils prennent leur matière dans ce qui est déjà là. Contrairement à ce qui nous est proposé précédemment, cet ordre symbolique se constitue dans un sens tout autre que celui de l'individu.

C. Castoriadis (1975) délimite au naturel, à l'historique et à la participation au rationnel, la constitution du symbolisme. Dans le cadre de la formation initiale des personnels d'éducation, le symbolisme s'accroche au naturel dans le sens où l'éducation est une fonction de la praxis. Le symbolisme s'accroche à l'historique dans le choix du mode pédagogique. Le symbolisme participe au rationnel dans l'organisation de la formation (bibliographie officielle pour la préparation du concours, étude des textes officiels, choix des tuteurs, choix des modules de formation, financement des administrations...) et aussi dans l'opposition des définitions des objectifs de la formation (pratique ou théorique).

Cependant, C. Castoriadis nous avertit que les institutions ne se réduisent pas au symbolisme, « mais elles ne peuvent exister que dans le symbolique, elles sont impossibles en dehors d'un symbolique au second degré, elles constituent chacune son réseau symbolique ».

Ceci amène à s'interroger sur les représentations que peuvent avoir les apprenants des différents dispositifs auxquels ils participent.

D'un point de vue symbolique, l'Institution éducative fait correspondre des symboles à des signifiés. C. Castoriadis (59) voit dans les symboles des signifiants et dans les signifiés ce qui est de l'ordre des « représentations, des ordres, des injonctions ou des incitations à faire ou à ne pas faire ». Ce « signifié » est mis en « production » par les stagiaires CPE qui modèlent le dispositif en fonction d'une représentation (qui leur est propre) de leur futur métier. Il y a ici un recours à « l'imaginaire ». E. Morin écrit que « la représentation est l'acte consécutif identique et radical du réel et de l'imaginaire ». un lien étroit se dessine entre symbolique et imaginaire. Ce lien semble se décrire autour de l'automatisation du symbolisme. C. Castoriadis nous livre qu'« il y a un usage immédiat du symbolique où le sujet peut se laisser dominer par celui-ci, mais il y en a aussi un usage lucide ou réfléchi ». Tout se passe donc comme si la typologie de la formation par alternance devait prendre en compte l'automatisation du symbolisme. Cela prend à contre-pied le modèle déterministe précédemment étudié. L'alternance juxtapositive est le lieu de l'automatisation du symbolisme, l'alternance associative est la conquête d'une certaine lucidité et d'une certaine réflexion quant au symbolisme, l'alternance copulative correspond à l'usage lucide et réfléchi du symbolisme. La transaction envisagée met en exergue une conquête du symbolisme dans la variation de la nature de l'alternance. L'enjeu de cette conquête du symbolisme est de passer de la conformation à la création, à l'émancipation de l'apprenant. Le formateur n'affranchit pas l'apprenant comme les Romains affranchissaient leurs esclaves. L'apprenant de par sa seule volonté, s'émancipe ! Cette émancipation se déroule dans l'articulation de deux parcours, l'un structurant et l'autre identitaire.

Un parcours structurant : la formation

Dans le cadre d'un symbolisme subi, le projet de l'apprenant est un projet de référence. Cette référence est représentée par le formateur IUFM. Il s'agit d'une logique de conformation. Le discours du formateur est légitime. L'apprenant est dans une situation de consommation de savoirs. Ce symbolisme subi ne peut rester en l'état chez l'apprenant, et il va être vécu. Dans cette phase transitoire, le projet de l'apprenant devient participatif. Selon les valeurs et savoirs légitimés par l'Institution, le formateur nourrit ou laisse aller le questionnement de l'apprenant. D'institué, le savoir devient instituant. De l'universalité de l'institué, nous passons à la particularité de l'instituant. L'apprenant s'interroge sur ce qui fait sens. C'est au cours de ce questionnement que ce qui n'est pas légitimé par l'Institution, ni garanti comme savoir intègre, apparaît à l'apprenant. À défaut d'apercevoir les fondements réels des valeurs et des savoirs (légitimés et garantis par l'Institution et le formateur), l'apprenant entame une démarche structurante en approchant ses limites-là.

Il devient alors nécessaire de produire du sens... et du savoir. L'apprenant entame un projet émancipateur. De l'instituant de la phase précédente, nous passons à l'institutionnalisation. Cette fois, la particularité laisse la place à la singularité. Le savoir devient institutionnalisant. Du symbolisme vécu nous passons à l'imaginaire. L'apprenant s'engage dans une production de savoir (par exemple la constitution du mémoire professionnel ou bien l'élaboration d'une bibliothèque d'outils permettant une action de terrain) tandis que l'Institution s'apprête à reconnaître ce savoir. Ce nouveau savoir et ces nouvelles valeurs sont produits en fonction des fondements (apparents) et structurés par rapport aux limites... (à ce qui n'est plus légitime en termes de savoirs et de valeurs).

L'apprenant a cheminé en compagnie du formateur ou du tuteur entre conformation et émancipation. Ce parcours en formation a permis à l'apprenant, de par son aspect final (la production de savoir), de structurer et de produire un nouveau savoir.

Un parcours identitaire : l'évaluation

L'évaluation apparaît comme une régulation du parcours structurant qu'est la formation. Dans un premier temps, l'évaluation permet à l'apprenant de prendre de l'information afin d'identifier la phase qu'il vit (conformation – participation – émancipation) ainsi que sur la relation qu'il entretient avec l'institution et le formateur. Ce travail, permis par l'évaluation, va fortement faire évoluer l'identité de l'apprenant. Le contrôle dans une phase de conformation amène l'apprenant à appliquer les règles en usage dans l'institution. Il respecte les procédures. L'apprenant se centre sur « comment réaliser la conformation au modèle proposé ». Il développe un aspect méthodologique et combinatoire dans sa pratique. Le contrôle dans ce cadre-là est un allant de soi. Le contrôlé revendique la transparence du protocole de contrôle.

L'apprenant est dans une démarche d'identification. Il est agent de son changement. Dans un second temps, l'évaluation dans une phase de participation amène l'apprenant à rechercher le sens des référentiels qui sous-tendent son action. Il travaille à élucider le sens de ce qu'il fait. Il interprète les référentiels. L'apprenant est dans la logique de mise à jour des règles pour en examiner le bien fondé. L'évaluation est alors formative. L'apprenant revendique la justesse de l'évaluation (plutôt que la transparence). L'évaluation est négociée plutôt qu'ordonnée ou exécutée comme dans la phase de conformation. L'apprenant se situe ici dans une démarche d'identification (c'est-à-dire une identité en transition). Dans la phase précédente, son identité d'apprenant se limite à la reproduction du modèle proposé. Il se conforme, il y a identification. Dans cette phase de participation, l'identification disparaît pour laisser place à une identisation (Dubar, 1991). L'apprenant n'est plus conforme au modèle mais pas encore lui-même. Il s'agit d'une phase transitoire qui dans la

dynamique proposée se caractérise par une mise en synergie de ce qui n'est plus et de ce qui n'est pas encore. L'apprenant est acteur de son changement.

Dans un troisième et dernier temps, l'évaluation dans une phase d'émancipation amène l'apprenant à créer de nouvelles valeurs. Si la phase d'émancipation se caractérise par une production de savoirs alors la formation s'identifie en termes de production de savoirs et l'évaluation en termes de production de sens. Une démarche quantitative aboutit à une démarche qualitative. L'apprenant se construit un savoir en propre. L'évaluation lui permet de passer d'essences activées à l'existence. Ces ruptures créatrices de nouveaux savoirs sont valorisées, mises en sens par des ruptures créatrices de nouvelles valeurs.

L'apprenant ne vit plus le symbolique... mais il l'imagine. L'évaluation ainsi est crise. C'est un instant critique.

Si jusque-là l'évaluation pouvait être mutilante, car mise en œuvre dans le registre de la disjonction, dans la phase « émancipation », l'évaluation fonctionne sur le mode de la réunion. Les contradictions deviennent motrices. L'apprenant est ici dans une démarche identitaire. Il fabrique, il modélise son identité au travers d'une stratégie de la contradiction et de la rupture. Dans ce troisième temps où l'évaluation devient production de sens, où la phase est celle de l'émancipation, l'apprenant construit son identité. Il est. L'apprenant est Auteur de son changement.

92

On peut donc concevoir un lien étroit entre la succession des phases (conformation – participation – émancipation) de la formation et des temps de l'évaluation (contrôle – évaluation formative – production de sens). Ce lien se dynamise au travers de trois logiques chez l'apprenant : la logique d'agent – la logique d'acteur – la logique d'auteur. Selon la position de l'apprenant dans le parcours de formation qui structure savoirs et valeurs, l'évaluation va mettre en sens ces construits en favorisant la construction identitaire de l'apprenant. Il produit son alternance. Je propose maintenant d'étudier cette émergence.

L'alternance différentielle

Au sein d'un dispositif globalement alternant, l'apprenant va conduire des alternances selon ses logiques de structuration et d'identisation. Le concept de formation par alternance n'est pas une structure homogène mais bien le lieu d'une profonde et fine hétérogénéisation d'alternances où formation et évaluation se mêlent intimement.

Les typologies les plus courantes mettent en avant l'intégration par le dispositif des logiques de l'apprenant au regard des dispositifs proposés.

Comme on le voit cette classification incline à penser qu'un certain déterminisme existe entre le style d'alternance et le style d'apprentissage. Telle alternance donne tels types d'apprentissages chez l'apprenant. Dans un dispositif global alternant, cela peut se concevoir. Toutefois en revenant à ma réflexion, si l'alternance ne peut pas être vue comme un construit monolithique, la thèse du déterminisme entre style d'apprentissage et style d'alternance tient-elle toujours ?

Il devient possible d'envisager un dispositif alternant comme un enchevêtrement de phases alternantes. Ces phases alternantes reposent sur deux trajectoires : une trajectoire structurante, une trajectoire identitaire. Formation et évaluation sont intimement liées. L'apprenant produit alors de l'*alternance différentielle*. La typologie de l'alternance, décrite ci-dessus, joue sur certains déterminants. L'apparition d'une trajectoire identitaire laisse à penser que l'alternance n'est pas déterminée mais bien plutôt qu'elle s'autodétermine. Cela n'est possible que par l'action de l'apprenant conjuguée à celle de l'enseignant.

On peut affirmer qu'un dispositif globalement alternant, résultat d'une structure hétérogène d'alternances, passe d'un déterminisme, tel type d'alternance donne telle stratégie d'apprentissage, à une autodétermination. Bien que le dispositif pèse sur certains déterminants (rythme, lieux, référentiels, validation), l'alternance n'est pas pour autant déterminée. Le stagiaire produit une alternance différentielle (de l'alternance subie à l'alternance construite) parce qu'il combine deux trajectoires, l'une est structurante l'autre est identitaire. Prendre en compte cette nouvelle dimension revient à dépasser les fondements psychologiques de l'éducation pour échapper définitivement à la position démiurgique du formateur. L'auteur (l'apprenant) réinvestit une place que l'acteur systémique ne lui accordait plus.

CONCLUSION

Une telle étude permet d'envisager la complexité de l'implication entre évaluation et formation. Cette implication renvoie à celle des formateurs qui, de par leur posture, vont construire en synergie avec les logiques des apprenants un dispositif de formation. Il est intéressant de voir comment un dispositif prescrit « alternance associative » peut-être vécu comme « alternance juxtapositive » par les apprenants puis « imaginé », produit « alternance différentielle » par les mêmes apprenants et les formateurs tout au long de l'histoire du dispositif.

Ces résultats montrent qu'ensemble apprenants et formateurs construisent un autre dispositif que celui projeté par l'institution. Notre vision typologique des dispositifs de formation par alternance est à moduler à la lumière de cette émergence.

La genèse de ce type de dispositif se fait parfois par opposition parfois en collaboration entre l'institution, les apprenants et les formateurs. L'évaluation parce qu'elle est régulation permet cette genèse. L'évaluation siège de l'identité va modeler dans une dynamique qui lui est propre la formation siège du parcours structurant de l'apprenant.

Dès lors plus aucun acteur n'est propriétaire de quelques espaces du dispositif que ce soient.

La légitimité du formateur comme de l'apprenant n'est plus déterminée *a priori* (le formateur est légitime par la discipline qu'il enseigne et l'apprenant par la place qu'il occupe). La légitimité de l'un et de l'autre émerge au bout de leurs actions lorsqu'ils se rencontrent et qu'ils construisent ensemble autour de l'évaluation.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL L., CARDINET J., PERRENOUD P. (1983). – *Évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang.

ARDOINO J. (1980). – *Éducation et relations*, Paris, G. Villars/Unesco.

ARDOINO J. (1987). – « L'évaluation comme interprétation, *Pour*, n° 107, pp. 120-127.

ARDOINO J. (1992). – « L'implication », *Se former +*, pp. 1-8.

ARDOINO J. (1993). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation*, n° 25-26, Université Paris VIII.

ARDOINO J. (1993). – « Note à propos des rapports entre l'approche multiréférentielle et l'analyse institutionnelle », *Pratiques de formation*, n° 25-26, Université Paris VIII.

ARDOINO J., BERGER G. (1989). – *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, Matrice.

ARDOINO J., LOURAU R. (1994). – *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.

AUBEGNY J. (1989) – *Formation et développement*, Paris, L'Harmattan.

BONNIOL J.-J. (1974). « Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires. Étude de quelques uns de leur déterminant », *Bulletin de psychologie*, n° 27, pp. 202-205.

BONNIOL J.-J. (1981). – « Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire », *Bulletin de psychologie*, Tome XXXV, n° 353, pp. 173-186.

BONNIOL J.-J. (1981). – « Au sujet de l'articulation entre problèmes pédagogiques et problématique de recherche en psychologie de l'éducation », *Bulletin de psychologie*, n° 353, pp. 159-165.

- BONNIOL J.-J. (1986). – « De l'emboîtement des objectifs... », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, pp. 29-35.
- BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., NOIZET G. (1972). – « Pour un apprentissage de l'évaluation des tâches scolaires », *Cahiers de psychologie*, n° 15, pp. 93-100.
- BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., NOIZET G. (1972). – « Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent », *Cahiers de psychologie*, n° 15, pp. 83-92.
- BONNIOL J.-J., GENTHON M. (1989). – « L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation », *Repères pour la rénovation du français*, n° 79, pp. 107-115.
- BONNIOL J.-J., VIAL M. (1997). – *Les modèles de l'évaluation*, Paris et Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. (1988). – *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- CARDINET J. (1992). – *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck (2^e édition).
- CARDINET J. (1995). – *Évaluation Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 415-420.
- CASTORIADIS C.. (1975).- *L'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEIX J.-Y. (1992). – *École et savoir dans les banlieues et ailleurs...*, Paris, Armand Colin.
- HADJI C. (1993). – *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- HADJI C. (1994). – *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF.
- HADJI C. (1997). – *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- KETELE (de) J.-M. (1993). – « L'évaluation conjugée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103, pp. 59-80.
- LECOINTE M. (1997). – *Les enjeux de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan.
- LEGROUX J. (1981). – *De l'information à la connaissance*, Paris, UNMFREO.
- LERBET G. (1990). – *Le flou et l'écolier : la culture du paradoxe*, Paris, UNMFREO.
- LERBET G. (coord.) (1994).- *Images de l'alternance à l'Éducation nationale*, Paris, L'Harmattan.
- MORIN E. (1992). – *La méthode : la connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil.