

La déhiscence dans les discours sur l'évaluation ou l'évaluation menacée par l'évaluation

Patrick Chardenet
Maître de conférences
Université de Franche-Comté / EA. ELLIADD 4661



Résumé : Une recherche initialement centrée sur une pratique sociale comme l'évaluation scolaire, m'a conduit à comprendre l'importance du langage comme moteur de l'activité évaluative et à aborder les travaux en analyse du discours. Des concepts au travail dans l'oeuvre de Jean Peytard, ouvrent des pistes de description et d'analyse qui dépassent le cadre initial de leur émergence et entraînent la recherche à questionner les outils langagiers qu'elle utilise pour produire des données.

Mots-clés : Activité évaluative, acte d'évaluation, altération, tiers parlant, subjectivité, déhiscence, sens

Resumo : Uma pesquisa inicialmente focalizada sobre a prática social da avaliação escolar, me levou a entender a importância da linguagem como uma fonte da atividade avaliativa e abordar os trabalhos em análise do discurso. Os conceitos trabalhando na obra de Jean Peytard, abrem caminhos para a descrição e análise que excedem a armação inicial do aparecimento deles e vinculam a pesquisa para questionar as ferramentas linguísticas que usa para produzir dados.

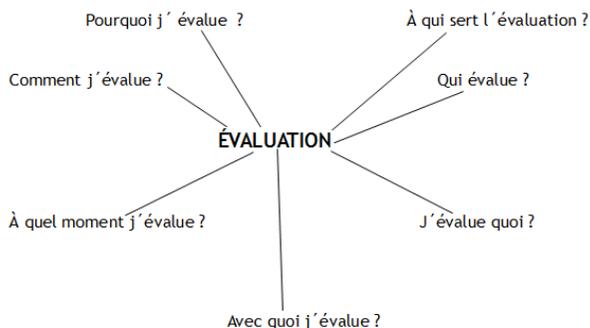
Palavras-chave : Atividade avaliativa, ato de avaliação, alteração, terço falante, subjetividade, dehiscência, sentido

Abstract : A research initially centered on the school assesment as a social practice, led me to understand the importance of the language as the engine of the evaluative activity and to approach the works in discourse analysis. Concepts working in Jean Peytard's work, open tracks of description and analysis which overtake the initial frame of their emergence and pull the research to question the linguistic tools which it uses to produce data.

Key words : Evaluative activity, act of evaluation, change, speaking third, subjectivity, dehiscence, meaning

A la fin des années 1980, je commençais à travailler sur l'analyse de la formation et la circulation de la notion d'évaluation dans les discours de l'évaluation en empruntant à l'analyse du discours et dans le même temps je tentais de comprendre le fonctionnement des actes formels d'évaluation à travers le mise en évidence de l'activité évaluative naturelle. Ce travail à finalité didactique,

montre comment le domaine de l'éducation s'est relativement peu intéressé à comprendre l'évaluation en deça de sa technicité docimologique, de ses fonctions pédagogiques et sociales. Dans l'analyse de la circulation de la notion d'évaluation dans les discours de l'éducation, on peut distinguer sept catégories pragmatiques fréquemment reprises :



Source document : Centre Euro Méditerranéen et Africain des Compétences, des Investissements et des Stratégies (CEMCIS) de Coopération, de Développement et des Echanges (CDE).

L'une d'elles (avec quoi j'évalue ?) pouvant faire l'objet d'une réponse purement technique, ou bien ouvrir un champ de recherche plus large, de nature anthropologique sur le fonctionnement de l'activité évaluative (Chardenet, P., 2011).

Dans la description de cette activité en situation formelle d'évaluation, un phénomène proche de ce que Jean Peytard a appelé l'altération, permet d'appréhender la mise en discours de l'acte d'évaluation dans le cadre d'une sémiotique différentielle qui explique en partie le fonctionnement de cette composante du dialogue pédagogique.

Si dans les discours d'évaluation, les énoncés d'accompagnement de la note se caractérisent (particulièrement dans le système éducatif français), par un modèle récurrent en échelles argumentatives (Chardenet, P. : 1999 a), on peut également autant expliciter la différence d'appréciation d'une même production scolaire, par les effets de variation établis par la docimologie critique, que par les effets discursifs de différenciation (Peytard, J. : 1999) ou de distinction (Chardenet, P. : 1999 b) entre les discours, face au caractère administratif, répétitif de l'acte. L'analyse des discours d'accompagnement de la note dans des corpus de devoirs ou des bulletins de notes, montre à la fois des modèles récurrents systématiques :

- un topos argument axiologique qui appartient à une échelle d'évaluation ritualisée de *nul* à *très bon* qui se pose comme argument du niveau arithmétique de la note;
- un contre-argument sous forme de modalisation qui joue un rôle direct de marqueur du topos (*quelques fautes de verbes*), ou qui peut avoir pour fonction d'intervenir sur l'avenir : pour conseiller (*attention à l'orthographe*) ou pour aménager la suite de la relation pédagogique (*cela peut s'améliorer*);

A	C	Ca
<i>Bon travail,</i>	<i>mais</i>	<i>attention à l'orthographe</i>
<i>Bon travail,</i>	<i>mais</i>	<i>quelques fautes de verbes</i>
<i>C'est mieux,</i>	<i>mais</i>	<i>cela peut s'améliorer</i>

- une absence d'exploitation de l'ensemble des ressources des échelles argumentatives à partir de topos négatifs (on ne trouve jamais la forme *Mauvais travail, mais bonne ...*);

et des marques de différenciation qui imposent de mettre en scène une distinction afin de gommer le caractère mécanique des liens entre l'activité évaluative et l'acte formel d'évaluation (les contre-arguments généralisants qui renvoient au code ou à des intentions et conseils très généraux qui apportent peu d'information précise).

Ce qui questionne de fait l'objectivité comme moyen de l'évaluation et interroge la qualité de la mesure des performances, ouvrant une voie pour une théorie de l'évaluation fondée sur le discours sur un processus d'objectivation construit, une évaluation participative (Absil, G., 2007) qui assume l'inter-subjectivité (à la manière de l'ethnométhodologie), dans le cadre des critères de qualité de l'agir communicationnel définis par Habermas (1987). À cet égard, dans l'oeuvre de Jean Peytard, un autre concept vient à propos, s'adapter à mon projet, il s'agit du tiers parlant :

«... relater les énoncés du tiers-parlant oblige le locuteur à situer ceux-ci dans son discours recteur, et à se situer par rapport à eux. C'est ce double mouvement que j'appelle *jeu évaluatif* .» (Peytard, J., 1993, p. 3-4/24).

D'une certaine façon, les procédures d'évaluation consistent à fonder un jugement (discours recteur), sur un discours réponse (de l'évaluataire) à une discours déclencheur (la consigne produite ou non par l'évaluateur même). Quel que soit le domaine de connaissance, l'évaluation passe par du langage mis en discours de manière plus ou moins élaborée et complexe. L'hypothèse formulée par Jean Peytard (Ibid.), contribue à renforcer la détermination des liens entre langage, discours, activité évaluative et acte d'évaluation :

« ...si les mises-en-mots du tiers-parlant varient selon les locuteurs, ces variations caractérisent le locuteur. Tout usage, toute figuration du "tiers-parlant" comme acte de "discours relaté" comporte une attitude évaluative de la parole relatée »,

mais aussi par le fait que Jean Peytard inscrive la reformulation par tiers-parlant dans un processus d'altération, on entre clairement dans la subjectivité du langage comme support incontournable de la subjectivité en évaluation. Ce qui conduit à envisager un fonctionnement de l'acte d'évaluation comme un travail du sujet sur le sens et non celui d'une simple mesure centrée sur la quête arithmétique obsessionnelle d'objectivité. « Évaluer, c'est identifier et communiquer le sens, l'essentiel, ce qui importe dans ce qu'on fait : la valeur. C'est rendre intelligible » (Vial, M., 2012, pp. 405-406).

Schématisés comme un ensemble de discours d'évaluation, les actes d'évaluation qui reposent sur l'activité évaluative (avec ses constituants discursifs dont nous venons de donner quelques exemples), constituent un sous-ensemble particulier plus ou moins dense, de l'ensemble des discours d'éducation ou de formation¹.

Interreliés, ces discours forment un tout qui permet d'explicitier les effets d'orientations politiques autant que ceux des comportements des acteurs.

Mais on peut ajouter à un tel corpus d'actes saisis par les discours qu'ils produisent, celui des discours produits à propos des actes d'évaluation, sous la forme d'une relation d'expérience sur cette parole relatée. Je veux parler ici des discours émis par les acteurs à propos de l'évaluation et qui révèlent un malaise eu égard au décalage entre les attentes d'efficacité objectives induites par la docimologie et les pratiques réelles d'évaluation dans lesquelles la subjectivité est un constituant langagier incontournable.

Il en va donc ainsi des discours sur l'évaluation tenus par les acteurs évaluateurs et/ou évaluataires², qui rendent compte de points de vue et de sentiments³.

En prenant pour objet d'étude ces "discours sur" cette relation de parole relatée qu'est l'acte d'évaluation qui repose sur l'activité évaluative, cet article insiste d'abord sur ce en quoi l'approche révèle une dualité entre le positivisme technologique et la déception des pratiques. Une opposition entre les représentations construites positives reposant sur la nécessité d'évaluer et les représentations construites négatives reposant sur le sentiment de l'expérience :

- entre des méthodes positivistes de mesure (qui s'étend sur une échelle axiologique représentée par les topos) des performances encadrées par le nombre (et auxquelles se rangent plus ou moins pacifiquement les communautés éducatives);
- et une rupture exprimée par des sentiments affectés à l'acte d'évaluation, en un point qui devrait unir les communautés éducatives qui ont aujourd'hui très largement intégré cette phase du plan d'enseignement, comme obligation de leur mission.

Mais cette interrelation constitutive qui semblerait pouvoir dire qu'elle assure une cohésion entre chacun et une cohérence de l'ensemble, fonctionne plutôt, pour ce qui est de l'évaluation comme une déhiscence (Peytard J., Moirand, M. 1992, p. 148), une désunion avec un hiatus entre l'adhésion nécessaire et le vécu presque toujours négatif.

Pour conclure, cette contribution portera un questionnement méthodologique sur le remue-méninges en tant qu'outil discursif utilisé pour la production des données.

1. La méthode révèle un paradoxe : l'évaluation menace l'évaluation

Dans le cadre d'un enseignement "Évaluation des apprentissages en didactique des langues"⁴, j'ai pu constituer depuis 2006, un corpus de remue-méninges distants asynchrones, autour de la notion d'évaluation. Répétée chaque année au début de la formation, cette activité clinique qui conduit ensuite à des classements et à des analyses de réseaux de termes et d'expressions afin d'approcher un état des représentations construites du groupe distant en formation⁵, montre l'existence d'un socle symbolique fondamental dans les constitutants de la représentation, résumé par les énoncés suivants :

« Enfin, nous voyons déjà bien ici l'influence qu'a eu l'expérience des participants (qu'on peut imaginer de longue date) en tant qu'élève. En effet de nombreux termes (Examen, contrôle, test, diplôme, note(s), niveau(x), critères, stress, erreurs, jugements, correction, appréciations, progrès-progresser-progression) peuvent sembler particulièrement révélateurs du fonctionnement de l'évaluation dans le

milieu scolaire et universitaire, à savoir un processus par étapes, échelonné par des examens ayant pour but de valider la progression des élèves et étudiants, et vecteur d'un certain sentiment de stress lié à la notion de jugement. » (E.C., 2010, TD1 : Analyse des données à partir du remue-méninges sur la notion d'évaluation)

Après avoir relevé, puis classé par ordre alphabétique les quelques 800 mots (ou groupes de mots) produits et après avoir lu quelques réactions sur notre blog participatif, j'ai décidé d'essayer un classement qui ferait ressortir ce que j'avais ressenti... c'est-à-dire « Le négatif » ! Et oui, à en lire nos productions le simple mot « évaluation » ouvre la porte à toutes nos pensées négatives, à tous nos mauvais souvenirs... Aurions-nous développé un sentiment d'injustice ? J'aurais tendance à dire oui... Il suffit de noter toutes les références aux parties du corps (« doigts qui glissent », « mal au ventre ») et aux troubles nerveux (« angoisse, nuit blanche ») (F.B., 2012, TD1 : Analyse des données à partir du remue-méninges sur la notion d'évaluation)

L'expérience scolaire est là, derrière le modèle qui semble immuable avec ses procédures figées (les termes *notes, examen, contrôle, test, diplôme*, sont toujours au centre des remue-méninges). Or ce socle contribue invariablement depuis des années à produire des sentiments négatifs à l'égard de l'évaluation (*appréhension, stress, erreurs, jugements*), qui provoquent deux effets extrêmes à la fois opposés et convergents : la mésestime de soi introduite par le doute sur ses propres compétences (*je ne réussis jamais aux examens*⁶) et le rejet des procédures au nom d'une injustice relevée par comparaison sociale (*les erreurs des uns ne sont pas toujours traitées comme celles des autres*).

Peu d'autres constituants des processus d'apprentissage et de formation motivent et concentrent chez les acteurs autant de sentiments négatifs. Chaque évaluateur se souvient d'avoir été évaluataire (et de l'être toujours dans le contexte de production de ce corpus par des étudiants) et parallèlement, l'apprenti-enseignant témoigne d'une assurance terminologique qui indique un travail de formation sur la problématique. La deuxième catégorie de termes la plus fréquente, représente un ensemble de technoclectes plus ou moins assimilés mais toujours présents, chargés de mettre en avant dans la formation, un savoir constitué (*évaluation sommative, évaluation formative, critères, indicateurs, grille, barème, moyenne pondérée*).

Il s'établit ainsi dès les début du cours avec cet exercice, une situation paradoxale de rejet (impossible) et de fascination (critique) que révèlent les commentaires qui suivent l'analyse et le classement des termes :

C'est souvent injuste mais il faut faire avec.

C'est très compliqué, est-ce que tout le monde met la même chose derrière ces mots ?
Il faut chercher à corriger la subjectivité, être plus précis quand on évalue.

La crainte, le doute, la résignation n'anihilent pas l'idée qu'une note juste puisse exister, ce que le positivisme docimologique et son modèle de la mesure a installé dans les croyances (selon les premiers travaux de docimologie, il faudrait 128 correcteurs en philosophie, 78 en français, 16 en physique, 13 en mathématiques pour obtenir une note juste, Laugier, H., Weinberg, D., 1936).

L'objectivité étant définie comme la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant et la subjectivité, comme la qualité de ce qui appartient seulement au sujet pensant, il subsiste chez les acteurs de l'évaluation, ce fond de croyance d'une immanence de la note juste et de sa perversion par l'intervention humaine. Pourtant, évaluer, c'est au moins au niveau de l'activité évaluative, simplement estimer comme le définissent les dictionnaires non spécialisés, c'est-à-dire juger par approximation. Ce qui tend à renvoyer toute innovation dans l'acte formel d'évaluation, soit du côté d'une transformation radicale de cette activité par des artefacts quantificateurs, soit à en assumer ce qui en fait le fondement et peut-être l'inéluçabilité constitutive, la subjectivité du sujet pensant, par des méthodes qualitatives complexes d'appréhension des connaissances et des compétences.

La méthode du remue-méninge, le classement des termes qui fait apparaître des catégories permanentes et l'analyse des réseaux sémantiques dans ces catégories, mettent en évidence les points de fracture dans les discours sur l'évaluation au sein de mêmes sujets. Des oppositions entre :

- les représentations positives reposant sur la nécessité d'évaluer,
- les capacités techniques de correction de la subjectivité,
- les représentations négatives reposant sur l'expérience.

2. La catégorie du sentiment et le sentiment dans la langue : quels fondements ?

Afin de permettre de mieux comprendre les interrogations qui vont se poser à partir d'ici, il me faut rappeler que le motif déclencheur qui a conduit à m'intéresser à l'analyse du discours alors que j'avais entamé une recherche en sciences de l'éducation qui impliquait de produire des entretiens et de les analyser, était la catégorisation des données selon des modalités d'analyse de contenus. Je comprenais difficilement comment des catégories pouvaient surgir naturellement alors que le classement sémantique des données pouvait être manipulé de bien des manières. Comment pouvait-on affirmer qu'un sujet avait dit ou n'avait pas dit telle chose de telle ou telle façon à partir de catégories plaquées sans aucune réflexion sur les formes du discours ?

Ce même souci de l'utilisation des connaissances en analyse du discours pour mieux comprendre les discours sociaux, perdure ici avec la technique du remue-méninges. Ce qui est induit ensuite dans l'analyse par les étudiants, comme une catégorie "sentiment" est largement partagé à chaque séance de ce remue-méninges depuis six ans, ce qui correspond plus ou moins au critère d'acceptabilité tel que les linguistes syntacticiens le pratiquent auprès de populations test.

Mais il reste à vérifier en quoi ces termes supportent bien linguistiquement l'expression de sentiments dans la situation énonciative particulière du remue-méninges. Il s'agit de s'interroger sur les termes qui peuvent être employés pour décrire cette implication émotive du sujet. Grammaticalement, des ponctuations (! ?) , des interjections (*hélas, ah, ouf*) marquent l'expression de sentiments

et des noms ou des verbes désignent des sentiments (jalousie, peur) alors que l'énonciateur peut déclencher chez l'interlocuteur ou le lecteur, un sentiment par de multiples formes denses ou minimalistes (description, argumentation).

Maurice Gross (1995), dans sa théorie du lexique-grammaire « dont le postulat fondamental localise les éléments de sens dans des phrases élémentaires et non pas dans des mots » (p. 70), mentionne l'intervention d'un agent et d'une cause dans les phrases exprimant le sentiment. Ce qui rend problématique l'identification de cette catégorie dans une simple liste des termes et qui interroge le processus de formation de liste de termes associés dans un exercice comme le remue-méninges.

Termes sur le fonctionnement	Termes négatifs sur les effets	Termes positifs sur les effets	Termes neutres ou bivalents
appréciation / apprécier qualité / quantité jugement / juger fiabilité/ fiable objectivité / subjectivité transparence représentativité pertinence faisabilité relativité homogénéité / homogène nuance/ nuancer parasites de l'objectivité parasites/dérives effet de contraste effet de contamination effet d'oscillation ou d'ordre dans l'attribution des notes effet halo effet miroir	stress angoisse jalousie peur échec faute sanction crainte connotation négative anxiété appréhension peur de l'échec peur de l'erreur pression faute d'ignorance, ou de stupidité critiques décevoir déception démotivé dérives difficultés doute échoué face négative facteur anxiogène valeurs négatives obligation pénaliser perte de points sanctionner système plus humiliant que flatteur barrière	motivation progrès réussite réussi réussir amélioration gratifiante satisfaction satisfaisante sincérité note (bonne ou mauvaise)	compétition regard des autres effort émotion refus du médiocre note (bonne ou mauvaise) jugement / juger

Bien entendu, nous sommes ici dans un contexte de circulation didactique des savoirs à l'université et l'on peut faire l'hypothèse que l'hyper-thème argumentatif l'emporte d'une certaine façon sur l'émotion (à l'inverse de ce qui pourrait se passer dans le même exercice thérapeutique).

Il s'agirait donc pour chaque contributeur du remue-méninges (en moyenne 15 à 30 participants), de montrer autant ce que l'on sait que ce que l'on ressent par deux constituants argumentatifs :

- démontrer (termes désignant des faits comme preuves),
- persuader (termes désignant des sentiments négatifs ou positifs).

Ce qui voudrait dire que la théorie du lexique-grammaire, comme celles de l'énonciation, acceptent le principe de l'existence de listes de termes rapportés par des énoncés implicites dans des genres tels que le remue-méninge.

3. Le remue-méninges en tant que genre discursif pour la recherche

Mon implication dans l'analyse du discours provenant à l'origine de la recherche en éducation c'est à l'analyse des discours (Chardenet, P., 2011) comme outil de recherche que s'adressent les interrogations de cette dernière partie .

Le remue-méninges est une procédure de production de données langagières structurée dont la fonction est de générer des idées en visant à maximiser la productivité créative. La technique, issue du monde publicitaire et vouée à la résolution créative de problèmes, est parfois employée dans des domaines aussi différents que les groupes de créativité que l'on trouve dans de nombreuses professions cadres et dans ceux de la santé pour certaines thérapies, comme en didactique des langues pour préparer un débat⁷, ou une activité de commentaire (et dans les pédagogies distantes⁸). Deux principes la définissent, la suspension du jugement et la recherche la plus étendue possible de termes ou d'idées associées. Il n'y a donc pas a priori de discours construit, ni individuel ni collectif. Celui-ci fait l'objet de commentaires (re)constructifs qui bien évidemment restent en suspend hypothétique.

Dans quelle mesure, ce corpus construit pour la recherche par l'intermédiaire d'un outil de production de données, représente-t-il un genre discursif ? L'outil utilisé depuis six ans, fournit des données immédiatement utiles pour la formation en permettant aux étudiants en évaluation en didactique des langues, de développer une approche clinique de leur vécu d'évaluateurs et d'évaluataires. Mais je m'interroge sur le saut qui consiste à en faire un outil d'analyse des discours, pour la recherche.

Passant rapidement ici sur la variable créativité qu'il faudrait également analyser dans ses rapports au langage, entre sa perception artistique et sa définition technique pour des pratiques disciplinaires variables (Gardner, H., 2001, 2004), on s'arrêtera sur le fonctionnement analogique comme analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, C., 2005) pour traiter les données.

Dans son ouvrage *Les jeux de langage*, Laure Desbois (1986, p.,246), qui tente de formaliser le fonctionnement des jeux de langage autour des relations sen/nonsens, en arrive à poser « l'existence d'un discours insaisissable qui, à la faveur de certaines options, ferait irruption dans le discours conscient, bouleversant du même coup le sens institué ». Par ailleurs, Haydée Silva Ochoa (1999, p. 406),

montre dans sa thèse, que le jeu sur les mots peut être considéré comme un intérêt en creux, révélateur en négatif de sens institué. La question dès lors de pose de la représentation possible d'un ou de discours dans un processus d'énonciation qui fonctionne par analogie, autour de simples termes ou expressions jamais justifiées ou explicitées avant que l'analyse ne les regroupe en catégories supposées significatives.

Si les genres sont aussi divers que les pratiques discursives, dans quelle mesure pouvons-nous construire une hypothèse de mouvement énonciatif non-dit qui aboutirait, dans le respect de la consigne à une simple série de termes, ainsi constituant d'un genre ?

Notes

¹ Comme les autres discours de la classe, les textes administratifs ou les manuels.

² De nombreux travaux de sociologie de l'éducation reposent ainsi sur des corpus de discours construits pour la recherche.

³ Que l'on affecte peut-être un peu trop vite et facilement à la notion de représentation. Si la représentation désigne une forme de connaissance spécifique d'un sens commun, elle est effectivement une notion opératoire, utile à l'analyse de données discursives. Mais on passe trop souvent très vite dans nombre de travaux, du terme à une catégorie d'idée, sans explicitation du fonctionnement de l'opération : pourquoi tel terme serait-il plus qu'un autre un marqueur de représentation ? Quel sens attribuer à la représentation par une catégorisation ? Quelle comptabilité opérer entre les différents termes, qui ne se limitent pas à une simple opinion ?

⁴ Université Stendhal Grenoble 3, Master Sciences du langage, spécialité FLE, 2006-2011.

⁵ Le corpus global contient 2000 termes produits par 140 étudiants répartis en six groupes. Pour chaque groupe, les termes récurrents entre les étudiants varient de 50 à 75 % et les termes négatifs sur les effets de l'évaluation représentent plus du tiers de l'ensemble contre environ 15% de termes concernant les effets positifs, le reste étant distribué entre des termes techniques de l'évaluation, de la pédagogie et de la didactique.

⁶ Comportement symbolisé par une phrase dans le sketch *Je me suis fait tout seul* de Raymond Devos : "J'ai toujours réussi à rater tous mes examens" :

A l'école, le jour des examens, tous mes petits camarades avaient peur de ne pas réussir !

Moi, je n'avais pas peur !

Ils se présentaient, tout tremblant, à l'examen.

Moi, j'étais confiant !

⁷ Voir "Comment exploiter la vidéo en classe de FLE", http://www.prof-fle.com/prof_fle/download/video.pdf (12/06/12).

⁸ Voir le fonctionnement des cyber-groupes, <http://cg.cyberscol.qc.ca/cybergroupe/Concept/E3.html> (12/06/12).

Bibliographie

Absil, G. 2007. " Le savoir des acteurs comme théorie de l'action", APES-ULg, Luxembourg, 8 et 9 février 2007 <http://pses.crp-sante.lu/fr/Absil.A2V11.pdf> (15/02/2012).

Chardenet, P. 1999 a. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Chardenet, P. 1999 b. "L'enjeu de la distinction", dans *Le français dans le Monde / Recherches et Applications*, Apprendre les langues étrangères autrement, Caré, J.-M. (coord.) Paris : Hachette, pp. 27-32.

Chardenet, P. 1994. "L'évaluation à l'épreuve des discours", *Les Carnets du Cediscor 2*, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Chardenet, P. 1993. "De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer, analyser des discours", *Le français dans le Monde / Recherches et Applications*, Evaluation et certifications en langue étrangère, Monnerie-Goarain, A. et Lescure, R. (coord.), 08-09/1993. Paris : Hachette, pp.51-56.

Chardenet, P. 2011. "De l'analyse du discours à l'analyse des discours en situation comme outil de recherche et d'intervention : l'exemple de recherches sur l'évaluation", dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, sous la direction de Blanchet, P. et Chardenet, P. Paris : Editions des Archives Contemporaines Editions Scientifiques GB, pp. 107-118.

Desbois, L. 1986. *Les jeux de langage*. Éditions de l'Université d'Ottawa.

Gardner, H. 2001. *Les formes de la créativité. Einstein, Picasso, Gandhi*. Paris : Odile Jacob.

Gardner, H. 2004. *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

Gross, M. 1995. "Une grammaire locale de l'expression des sentiments", *Langue française*, volume 105, numéro 105, pp. 70-87.

Habermas, J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel* tome 1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris : Fayard, pp. 284-345.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Laugier, H., Weinberg, D. 1936. "Élaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves du baccalauréat" dans *La correction des épreuves écrites dans les examens*. Paris : Maison du Livre.

Muller, C. 2009. "La créativité dans des commentaires de photographies en classe de français langue étrangère", *Synergies Europe* n° 4, pp. 89-104, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/muller.pdf>

Peytard, J. 1993. "D'une sémiotique de l'altération", dans *SEMEN- Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, numéro 8 Configurations discursives (semen.revues.org/418).

Peytard, J., Moirand, S. 1992. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.

Silva Ochoa, H. 1999. *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au XXe siècle*, thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Vial, M. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation, méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : De Boeck.