

Quels espaces de formation et à quelles conditions ?

Pierre-François Coen, Haute école pédagogique de Fribourg

Dans l'introduction de ce livre, nous avons convié le lecteur à découvrir les différents chapitres de l'ouvrage selon l'architecture suivante : une première partie qui présente des textes axés sur une réflexion de fond sur la formation à l'évaluation et l'autoévaluation et une seconde partie qui propose des chapitres relatant des études empiriques conduites auprès des élèves et auprès d'enseignants en formation ou sur leur terrain professionnel. Cette organisation a permis de regrouper les différents textes selon des proximités thématiques facilitant la lecture et le repérage des sujets traités.

Nous souhaitons ici nous affranchir de cette organisation pour essayer de voir dans quelle mesure il est possible de dégager des lignes de fond communes à ces différents écrits indépendamment du classement initial proposé¹. Ainsi, prenant appui sur les douze chapitres qui composent l'ouvrage, nous pourrions thématiser notre propos autour de deux axes qui émergent des différents textes : 1) les espaces de formation à l'évaluation et l'autoévaluation, leur configuration et leur géométrie et 2) les conditions ou les contingences que les auteurs évoquent et dont il faudrait tenir compte lorsqu'on réfléchit aux questions de formation à l'évaluation et l'autoévaluation.

Ce faisant nous allons traverser tous les niveaux de formation : celui des élèves dans leur classe, celui des futurs enseignants dans leur institution de formation et celui des enseignants sur le terrain et, dans une certaine mesure, celui des formateurs d'enseignants. Nous allons également croiser les regards autour de l'évaluation, en tant que pratique exercée principalement par les enseignants, mais aussi par les élèves (évaluation par les pairs, coévaluation), et autour de l'autoévaluation en tant qu'aptitude liée au processus d'apprentissage (autorégulation) ou comme étant un élément d'un dispositif de formation en lien plus ou moins direct avec la réflexivité ou le développement professionnel.

1. Les espaces de formation

Au fil des chapitres, les contributeurs de cet ouvrage nous montrent que la formation à l'évaluation ou l'autoévaluation peut prendre des aspects divers et s'inscrire dans différentes logiques.

1.1. Des espaces - temps à dimensions variables

Si l'évaluation et l'autoévaluation sont des capacités nécessaires à apprendre et *pour* apprendre, on pourrait s'attendre à que tout apprenant puisse bénéficier de temps à l'école ou dans sa formation pour le faire. Cela semble être le cas lorsque l'évaluation est prise comme objet d'étude, et cela, particulièrement dans les institutions de formation des enseignants. Luisoni et Monnard décrivent les contenus liés à l'évaluation et qui sont abordés dans leur institution de formation d'enseignant. On peut ainsi voir que l'évaluation est autant le fait de

¹ Merci à Louise Bélair qui, au travers de ses échanges avec moi, a contribué à l'élaboration de ce texte.

cours théoriques que de journées - ateliers durant lesquels des enseignants praticiens amènent des études de cas ou des problèmes pratiques. Dans son chapitre, Mercier-Brunel compare deux cursus et met en évidence les impacts des deux formations sur le développement des capacités évaluatives des enseignants en formation. Selon lui, quelques heures de formation théorique pourraient suffire aux étudiants pour s'approprier les différentes fonctions de l'évaluation, mais ne permettraient pas vraiment de dépasser les « pratiques anciennes » de l'évaluation. Les plans d'études proposent également des temps en alternance qui contribuent à actualiser les savoirs sur l'évaluation dans des dispositifs d'enseignement apprentissage. Les réformes curriculaires entreprises ces dernières années modifient cependant ce temps destiné à la formation et on serait en droit de s'interroger sur ce qu'il conviendrait de faire minimalement pour qu'une véritable évolution des pratiques ait lieu. Cette réflexion nous conduit aux propos de Tessaro qui soutient que les éléments à traiter dans le cadre d'une formation à l'évaluation sont trop nombreux pour être travaillés uniquement en formation initiale des enseignants. Il évoque du coup un autre espace, celui de la formation continue qu'il voit comme un prolongement articulé avec la formation initiale. Contrairement à l'espace de formation initiale - imposé aux étudiants -, cet espace de formation continue est choisi délibérément par les enseignants. Cela constitue un défi important pour les formateurs qui doivent alors s'ajuster aux souhaits des enseignants souvent orientés vers des questions pratiques. Pour Tessaro, c'est aussi l'occasion de travailler à partir et sur les pratiques quotidiennes pour développer sa professionnalité et son autonomie. On rejoint ici la perspective de Morales Villabona qui, à travers une recherche dans laquelle les élèves s'évaluent entre eux, incite les enseignants à se questionner eux-mêmes sur leurs propres pratiques d'évaluation.

Ces exemples démontrent bien - s'il le fallait - qu'un temps dévolu à l'apprentissage de l'évaluation en tant que concept, modalisé dans une pratique professionnelle, existe sous différentes formes. Les auteurs de cet ouvrage montrent également toute la nécessité de ménager des espaces pour développer cette capacité à évaluer les autres (co-évaluation) ou à s'évaluer soi-même (autoévaluation) et cela aussi bien avec des élèves de différents niveaux scolaires qu'avec des adultes en formation.

Dans leur recherche, Bourgeois et Laveault incitent les élèves à prendre le rôle d'évaluateur en produisant des rétroactions sur les productions de leurs pairs. Les auteurs mettent en évidence le fait que la capacité à évaluer autrui requiert des habiletés spécifiques que les élèves ne possèdent pas forcément. Ainsi, il ne suffit pas de demander aux élèves d'appliquer quelques critères pour que cela fonctionne, il convient de prendre du temps avec eux pour permettre leur véritable appropriation. Ce faisant, la co-construction (et compréhension) des critères agit également sur les aptitudes autorégulatrices des élèves, en d'autres termes, le fait de réfléchir avec les élèves sur ce qui fait la qualité d'un texte leur permet, en même temps, de disposer d'outils propres à améliorer leur propre production. Se former à évaluer les autres développe ainsi leurs propres compétences d'autoévaluation. Dans le même sens, Morales Villabona propose aux élèves d'évaluer une activité de groupe à partir de grilles visant aussi bien le fonctionnement du groupe et que les apprentissages. Il conclut, lui aussi, que le temps mis à disposition des élèves permet aux élèves non seulement de déterminer la qualité du fonctionnement du groupe, mais aussi de développer des compétences sociales

(communication, écoute, critique). L'utilisation des outils a certes structuré les échanges des élèves, mais leur a également permis de mieux intérioriser les critères d'évaluation. Dans ces deux exemples, le temps pris pour produire des rétroactions ou pour évaluer le groupe se glisse dans les interstices des activités. Le cadre de la recherche a permis de lui donner une certaine place, mais qu'en est-il dans la pratique ordinaire de la classe ? C'est poser ici la question des savoirs ou des aptitudes (dites transversales) qui ne relèvent pas directement d'une discipline et qui n'apparaissent pas clairement dans les programmes et les contenus scolaires. Il serait donc temps de les prendre en compte et d'adjoindre systématiquement au temps de la réalisation d'une tâche, celui de la réflexion sur cette dernière.

Cette question du temps semble moins problématique lorsqu'on est en formation professionnelle. Balslev, Perréard et Tominska présentent une étude dans laquelle elles s'intéressent aux propos d'un étudiant qui, au fil de son stage, va vivre six entretiens avec ses formateurs. Si l'évolution du discours de l'étudiant est intéressante à caractériser, ce qui nous semble plus important encore à relever ici est le temps et l'espace ménagés pour le faire. En effet, le cadre de ces entretiens tripartites - où formateurs et étudiants interagissent - semble propice à la construction d'une posture réflexive et au développement de la capacité autoévaluative des étudiants. Plus encore, cela permet la construction des savoirs et du soi professionnel. Ainsi, ce temps, que l'on pourrait voir simplement comme un temps où l'étudiant discute de ce qu'il a fait, devient un temps de formation à proprement parler.

Restons centrés sur la question du temps dévolu à la formation à l'évaluation pour revenir sur le texte de Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso. En effet, dans le contexte de l'insertion professionnelle, ces chercheurs - formateurs ont proposé à de jeunes enseignants de constituer des « groupes de co-développement professionnel » en dehors des temps de pratique de la classe. Ces espaces - volontairement choisis et consentis - permettaient d'aborder les différents problèmes du quotidien, de traiter des questions que tout jeune enseignant se pose et de partager ses soucis de tous les jours. Ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer qu'un espace de formation (parce que partager et réfléchir sur ses expériences pratiques est un espace de formation) a été ménagé sans contrainte par les différents acteurs et cela simplement parce qu'ils en percevaient la nécessité. En d'autres termes, quand cela apparaît comme important et bénéfique, de jeunes enseignants font de la place dans leur agenda. Cela est dû également au fait que le groupe était animé par des formateurs (superviseur) qui ont permis à ces enseignants de gagner en confiance et en professionnalité.

On voit ainsi que ces espaces de formation à l'évaluation et l'autoévaluation vont de contextes très formalisés (en classe ou en milieu de formation) à des situations beaucoup plus ouvertes et peu contrôlées. Par ailleurs, les capacités à évaluer ou à s'autoévaluer peuvent apparaître clairement comme de vrais objets d'apprentissage visés par un dispositif pédagogique précis ou simplement comme des retombées bénéfiques de démarches pas nécessairement centrées sur eux. Cela démontre ici la multiplicité des occasions possibles, saisies ou non par les apprenants, pour développer tout au long de leur scolarité ou de leur formation ces deux précieuses capacités. Cela explique sans doute pourquoi, on trouve une grande hétérogénéité de ces aptitudes chez les élèves, les étudiants et les enseignants.

1.2. Des espaces de formation co-construits

Si cette multiplicité des espaces apparaît de manière évidente dans les différents chapitres de cet ouvrage, il nous semble voir un autre aspect émerger des textes qui le composent : l'idée que ces espaces de formation ont une dimension collective où les échanges et les interactions sont souvent vus comme indispensables. Morales Villabona le démontre clairement dans sa recherche lorsqu'il évoque le terme d'évaluation collaborative. Prenant appui sur différents auteurs, il met clairement en évidence l'importance et les bénéfices que les échanges entre apprenants, à propos de ce qu'ils font, sont une composante déterminante de la formation à l'évaluation et l'autoévaluation, *a fortiori* s'il s'agit d'évaluer le fonctionnement d'un groupe. Bourgeois et Laveault vont dans le même sens lorsqu'ils évoquent l'évaluation par les pairs.

L'importance des échanges apparaît de manière encore plus nette dans les situations de formation d'enseignants. En formation initiale d'abord où Lebel, Bélair et Monfette nous donnent un bel exemple d'interactions entre enseignants titulaires et formateurs lorsqu'il s'agit de produire un jugement d'évaluation en situation de stage. Le fait d'avoir des espaces d'échange permet incontestablement le développement de cette compétence, mais révèle en même temps aux différents acteurs la multiréférentialité de l'évaluation. Cela ne va pas sans créer des tensions et des questionnements.

Balslev, Perréard Vité et Tominska sont, elles aussi, dans cette même logique quand elles démontrent que, dans les entretiens tripartites, les échanges entre enseignants en formation, formateurs de terrain et tuteurs constituent des éléments essentiels dans l'adoption d'une posture autoévaluative par l'enseignant en formation. Cela n'est pas non plus sans risque, car le développement de cette réflexivité, attendue chez les étudiants en formation, s'inscrit dans un cadre institutionnel où la confiance entre les différents acteurs s'avère indispensable. Passer à côté de cette dimension pourrait inciter les étudiants à répondre à une prescription implicite et se conformer aux attentes de l'institution sans nécessairement se former en révélant leurs véritables faiblesses.

Cette co-construction d'espaces communs de formation est plus apparente encore dans l'expérience relatée par Tessaro. Le dispositif de modération sociale auquel il fait allusion dans son texte apparaît comme un outil particulièrement puissant pour structurer la réflexion des enseignants à propos de leurs pratiques évaluatives et, par là, pour développer leur professionnalité dans le domaine. En dehors de sa dimension de soutien sur laquelle nous reviendrons, le dispositif de co-développement décrit par Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso est aussi une bonne illustration d'espaces où la parole et les interactions entre pairs jouent un rôle essentiel.

Ainsi, en plus d'être multiforme et d'apparaître dans des espaces à géométrie variable, la formation à l'évaluation et l'autoévaluation s'opère nécessairement dans un collectif.

1.3. Un espace pour s'impliquer

Le troisième aspect qui émerge des textes de l'ouvrage – et se combine avec les précédents – est le fait que se former à évaluer ou à s'autoévaluer nécessite que les apprenants s'impliquent personnellement dans cette tâche. Cette implication produit une double mobilisation du formé : en amont – parce qu'il devra être au clair sur ce qu'il doit évaluer et comment le faire

– et en aval – parce qu’il devra justifier ses jugements et ses prises de position –. Cela constitue là une originalité de la formation à l’évaluation et l’autoévaluation qui puise aux ressources propres de l’individu et, qui plus est, s’inscrit dans un contexte authentique où il est difficile de feindre l’engagement. Dès lors, on comprend bien pourquoi les auteurs de cet ouvrage évoquent très souvent des moments de formation où les acteurs peuvent et doivent s’impliquer. Exemple chez Bourgeois et Laveault où cette implication passe par la prise du rôle d’évaluateur par les élèves. Le fait de produire des remarques sur les textes de leurs camarades place les élèves dans la peau d’un enseignant qui doit s’impliquer et se positionner face à une production. Cet évaluateur doit éventuellement réagir aux commentaires de ses camarades et doit potentiellement justifier ses remarques. Cette forte implication mobilise les élèves dans ce qui constitue l’acte d’évaluation et dans ce sens, peut se révéler comme un puissant levier pour les former à évaluer ou s’autoévaluer.

Imaginer ce que pourraient être ses propres difficultés est également un bon moyen d’impliquer les acteurs. C’est précisément un des éléments du dispositif de co-développement décrit par Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso. Se projeter dans des situations futures est exigeant pour les acteurs parce qu’il faut mobiliser à la fois des aspects liés au contexte de l’activité tout en réfléchissant sur ses propres aptitudes. Cette implication se voit également lorsque les formations à l’évaluation ou l’autoévaluation s’inscrivent dans une perspective de recherche collaborative. Ainsi, on perçoit bien dans le texte de Morales Villabona comment le développement professionnel des enseignants repose sur leur implication dans le dispositif. Cet aspect apparaît également dans la recherche de Lebel, Bélaïr et Monfette où le jugement d’évaluation nécessite un positionnement fort et pleinement assumé de la part des formateurs. Ainsi donc, former à l’évaluation et l’autoévaluation nécessite et provoque une forte implication des apprenants quand bien même cela se passe dans des espaces formel ou informel et dans lesquels le collectif prend toute sa place.

2. Les contingences

Au-delà des éléments que nous venons d’aborder et qui caractérisent ces espaces de formation à l’évaluation et l’autoévaluation, il convient encore de révéler ce que nous appellerons des contingences nécessaires à prendre en compte lorsqu’on évoque la formation à l’évaluation et l’autoévaluation. Au fond, il s’agit de conditions nécessaires à considérer pour que la formation déploie tous ses effets. Là encore, nous nous appuyons sur les textes des auteurs pour les mettre en évidence.

2.1. Prise en compte de l’histoire et des objets

Dans cette logique, Bugnard propose une réflexion sur l’origine de la note et la manière dont l’évaluation a évolué. Il nous montre les différents itinéraires que la notation a pris au cours du temps. Nous retiendrons de son propos l’idée que le regard historique peut être éclairant pour expliquer des rendez-vous manqués ou des infidélités aux idéaux des premiers pédagogues. Ce regard diachronique est encore important pour comprendre la genèse « d’un socle difficile à régénérer » qui détermine la place faite aux différents espaces consacrés à l’évaluation et l’autoévaluation et bien entendu aux pratiques qui y sont associées. On comprend ainsi que c’est par commodité que la note s’est imposée et qu’elle a supplanté

l'autocorrection. On comprend aussi qu'il est difficile d'emmener des formés (notamment de futurs enseignants) vers de nouvelles pratiques sans disposer de repères inscrits dans le temps. Ce regard vers le passé éclaire ainsi les pratiques d'aujourd'hui et devrait guider celles de demain. De son côté, Bélair nous rappelle que l'évaluation et l'autoévaluation ne sont pas des concepts simples à définir ou à circonscrire, qu'ils ne sont pas homogènes. Il importe donc de le faire lorsqu'on souhaite former des apprenants ou de futurs enseignants. Placer ces concepts sous des angles de vue différents peut être révélateur et fécond. Les points de vue pédagogique, éthique, psychologique ou neuroscientifique font ainsi apparaître des reliefs et des contours nouveaux qu'il convient de prendre en compte au moment de la formation.

S'il est vrai que cet ouvrage ne fait pas de lien direct entre la formation à l'évaluation et à l'autoévaluation et les disciplines, il convient de rappeler que l'acte d'évaluer est toujours situé et s'inscrit obligatoirement dans un contexte. Une double logique apparaît : celle qui s'intéresse aux dimensions transversales de l'évaluation ou de l'autoévaluation et celle qui s'attache aux aspects spécifiques des savoirs disciplinaires. Cela dit, qu'elle soit disciplinaire ou plus globalement liée à la formation professionnelle, la prise en compte du contexte est nécessaire. Ce dernier comporte des spécificités qui modulent les perspectives ou les actes de formation. C'est ce que nous rappelle Mougnot en soulignant que l'éducation physique induit, de par sa nature, des pratiques spécifiques qui du reste ne sont pas homogènes et stables au sein de la corporation des professeurs enseignant cette branche. Elle note encore que ces différences se perçoivent sur la compréhension que les enseignants ont (en autres) des fonctions de l'évaluation.

A ce stade, on peut résumer le propos en disant que pour déployer une formation à l'évaluation et l'autoévaluation, il convient de réfléchir aux ancrages historiques des concepts qu'on saisit, à leur lecture au travers de perspectives théoriques différentes et à leur actualisation dans ces contextes précis.

2.2. Prise en compte des personnes et de leurs conceptions

Les auteurs de l'ouvrage nous livrent des travaux révélateurs de l'importance des personnes et de leurs représentations sur les questions liées à la formation à l'évaluation et l'autoévaluation. Ainsi plusieurs recherches présentées dans l'ouvrage démontrent que les conceptions et les croyances, inscrites dans les individus à partir des contextes et des lieux, sont des facteurs déterminants pour le développement des aptitudes à évaluer.

Les travaux de Issaieva, Yerly, Petkova, Marbaise et Crahay permettent de voir que les contextes nationaux et les cultures évaluatives de différents pays façonnent les conceptions des enseignants. Leur appropriation des concepts théoriques liés à l'évaluation scolaire et indirectement les pratiques qu'ils mettent en oeuvre dans leurs classes s'inscrivent dans la réalité d'un quotidien modulé par les paramètres culturels et contextuels qui évoluent au gré de réformes plus ou moins fréquentes ou importantes. Ces conceptions représentent autant d'indices révélateurs de la manière dont la formation à l'évaluation s'opère dans ces différents pays. Leur analyse permet également de voir comment elles travaillent les enseignants et forgent leurs pratiques. Ces aspects (culturels et contextuels) font écho au travail de Mougnot que nous venons de citer. Ainsi se croisent des cultures liées aux pays et des cultures liées aux disciplines. Revenant aux représentations, les résultats de la recherche de

Luisoni et Monnard permettent de voir des tendances et des regroupements. Les différentes catégorisations proposées font apparaître des contrastes entre les futurs enseignants interrogés. Certains valorisent ainsi plus ou moins certaines fonctions ou aspects de l'évaluation. Former à l'évaluation revient ainsi à questionner ces représentations, à les faire évoluer ou changer. En connaître la nature est fondamental pour agir de manière différenciée ou tout au moins pour voir dans quelle mesure elles ont bougé entre le début et la fin de la formation. En s'intéressant aux représentations, on s'attache du même coup aux personnes et à leur itinéraire personnel. Dans leurs travaux, Van Nieuwenhoven et Doidinho-Vicoso insistent sur le fait que l'évaluation - et peut-être plus encore l'autoévaluation - expose et implique les sujets évalués et/ou ceux qui s'autoévaluent.

Partant de là, on peut dire que, s'il est nécessaire de prendre compte les dimensions historiques, conceptuelles, contextuelles et disciplinaires lorsqu'on envisage une formation à l'évaluation ou à l'autoévaluation, il semble plus important encore de prendre en compte les variables liées aux individus eux-mêmes en s'intéressant à leurs représentations et leur histoire propre. Cela nous amène au traitement du dernier point : l'accompagnement.

2.3. Un accompagnement indispensable

Cet élément (l'accompagnement) a émergé de manière quasi systématique dans les chapitres de cet ouvrage, il apparaît comme impérieux et comme un leitmotiv indispensable à prendre en compte dans la formation à l'évaluation et l'autoévaluation. Les différents auteurs l'évoquent autant lorsqu'il s'agit des apprentissages des élèves, des étudiants en formation initiale ou des enseignants déjà en exercice.

Nous avons utilisé jusque-là le terme d'espaces de formation. Nous pensons opportun de poursuivre avec cette métaphore en disant qu'il est nécessaire de délimiter ces espaces (potentiellement très vastes) avec des balises qui pourraient en définir les contours. A la lecture des contributeurs de l'ouvrage, on peut dire que l'accompagnement joue sans conteste ce rôle : il permet de cadrer les apprenants et de les faire évoluer dans un univers sécurisé. En outre, il semble très difficile d'envisager une formation à l'évaluation en dehors d'un étayage qui pourrait prendre différentes formes.

Dans leur chapitre, Bourgeois et Laveault montrent comme il est important d'encadrer les élèves lorsqu'on leur demande de se coévaluer. L'appropriation des critères qui seront utilisés dans l'évaluation ne peut se faire qu'à travers des clarifications et un soutien orchestrés par l'enseignant. Mercier-Brunel met évidence la valeur de cet accompagnement en comparant deux cursus de formation. Pour lui, c'est un excellent moyen pour passer d'une logique de simple transmission à celle de construction d'une culture de l'évaluation. De son côté Lebel, Bélair et Moufette vont dans le même sens et signalent toute l'importance de l'accompagnement lorsqu'il s'agit de produire un jugement d'évaluation. Les tensions qui émergent lorsqu'un formateur évalue un stagiaire sont mieux vécues et probablement mieux assumées lorsqu'elles peuvent être partagées. Balslev, Perréard Vité et Tominska insistent également sur ce point et montrent comment tuteurs et maîtres de stage peuvent accompagner les stagiaires dans leur formation à s'autoévaluer. Tessaro parle de ce soutien en évoquant le passage délicat de l'insertion professionnelle des enseignants. Autre élément important, cet accompagnement doit s'inscrire dans une perspective éthique, car il vise l'émancipation de

l'apprenant tout en garantissant le cadre sécurisé de son développement. Nous rejoignons là les propos de Bélair qui préconise un espace de « rencontre avec l'Autre », rencontre basée sur la confiance, l'empathie et la présence. Evaluer et s'autoévaluer impliquent un jugement sur l'autre et/ou sur soi et il est indispensable de contrôler toute dérive qui pourrait être néfaste pour l'apprenant.

Ainsi d'une prise en compte très générale des contextes, d'un intérêt très spécifique pour l'apprenant, nous en arrivons à la nécessité de la présence d'un tiers, bienveillant et garant d'un cadre de formation.

3. Remarques conclusives

La formation à l'évaluation et à l'autoévaluation revêt un enjeu important, la nature des contributions de cet ouvrage en atteste. De nombreux aspects s'entrecroisent et démontrent toute l'étendue et la complexité de cette thématique. Par ailleurs de nombreuses questions restent ouvertes et les contributions présentes dans cet ouvrage n'y répondent qu'en partie. Elles en suscitent d'autres. Ainsi, s'interroger sur les espaces de formation, nous a permis de constater leur multiplicité, mais aussi leur fragilité :

- des espaces présents partout, se glissant dans les interstices de la grille horaire au risque de s'effacer sous les contraintes du quotidien ;
- des temps de formation institutionnalisés - dans la formation des enseignants par exemple -, mais en même temps très vulnérables parce qu'ils nécessitent une grande authenticité chez les formés, une prise de risque de leur part pour se montrer tels qu'ils sont ;
- des approches qui font sens et qui incitent les apprenants à s'impliquer alors même que les enjeux scolaires visent la performance et incitent les élèves plus à décoder ce qu'on attend d'eux que ce qu'ils peuvent apprendre et développer ;
- des dispositifs incluant un collectif tout en nécessitant un accompagnement éthique qui doit porter en lui son propre effacement pour le bénéfice et l'émancipation des formés.

Autant d'éléments qui devraient engager de nouvelles pistes de réflexion, de projets recherche et de volontés d'actions.