

EQUIPE D'ACCUEIL PROFESOR
EA 2261
Université Charles de Gaulle
Lille III

*Eduquer en santé et en
orientation :
Enjeux et perspectives de
l'évaluation*

***Actes de la journée d'étude
du 21 Février 2001***

**Coordinateurs : Jacqueline Billon-Descarpentries et
Francis Danvers Enseignants-Chercheurs en sciences de
l'Education UFR des sciences de l'Education**

SOMMAIRE

Introduction.....	p.111
< Jacqueline Billon-Descarpentries, Université Lille 3	
< Francis Danvers, Université de Lille 3	
1. Les modèles de l'évaluation et la santé.....	p.111
< Michel Vial, Université de Provence	
1. Enjeux de l'évaluation dans le champ de l'éducation pour la santé.....	p.111
< Jacqueline Billon-Descarpentries, Université de Lille 3	
1. Repères évaluatifs dans le domaine de l'éducation à l'orientation.....	p.111
< Francis Danvers, Université de Lille 3	
1. Analyse-Evaluation d'un atelier " pères ".....	p.111
< Carole Asdih, Université de Lille 3	
1. Le coût humain de la qualité totale : éducation et santé.....	p.111
< Joëlle Delattre, Université de Lille 3	
1. Reconnaissance et traitement des savoirs de la pratique en formation d'enseignants.....	p.111
< Régis Malet, Université de Lille 3	
1. Enjeux de l'évaluation dans les réseaux.....	p.111
< Dr Philippe Paradis, Centre Hospitalier de Maubeuge	
1. Un outil d'évaluation utilisé à la faculté d'odontologie de Lille.....	p.111
< F. Descamps, Faculté d'odontologie de Lille 2	
2. La non-appropriation du processus d'évaluation du personnel.....	p.111
< Nathalie Dubus, DESS IRHIE	

Chapitre 1

Les modèles de l'évaluation et la Santé.

*Michel Vial**

Résumé

Il s'agit d'abord de contextualiser les contenus de cet article dans la recherche conduite et qui a été publiée chez De Boeck en 1997 et en 2001. Cette recherche, qui se réclame de la théorie de l'action située, propose un repérage dans les modèles de l'évaluation depuis le début du siècle en Europe, une mise à jour de liens entre les courants de l'évaluation pour les rendre disponibles, les relativiser, les dédramatiser en permettant la distanciation. Il est question ici de l'évaluation de pratiques et non pas d'évaluation d'objets. Le constat de départ est que chaque courant en évaluation a délimité son champ en posant sa définition de l'évaluation. Or, dans le comportement des évaluateurs apparaissent des scénarios, des stéréotypes circulent sur lesquels se créent des consensus, des accords à un moment donné, subis. Le modèle en évaluation est un de ces formatages de la pensée, en lien avec d'autres éléments culturels : les paradigmes, les modèles et les registres de pensée qui constituent le système de références évolutif de l'évaluateur. Cette culture en évaluation n'étant pas l'objet de formation actuellement, les évaluateurs se croient obligés de choisir l'une ou l'autre de ces références et s'enferment dans un modèle unique, cru seul valable, au lieu de relativiser le modèle, le donner comme réponse provisoire (mais non indifférente), mettre en valeur ce qu'un courant apporte sans pour autant dénigrer les précédents. Sont présentés en détails les trois périodes des modèles de l'évaluation : l'évaluation-mesure, et ses modèles historiques, l'évaluation-gestion et ses modèles contemporains et l'évaluation comme problématisation avec ses modèles en cours d'élaboration. Sont ensuite dégagés trois conceptions de l'évaluation en Santé : la santé comme procès, focalisée sur la mesure des produits fabriqués contrôlés, la santé comme procédures maîtrisées dans l'idéologie du management et la santé comme relation éducative pour l'élaboration des sujets.

Mots clefs : modèle - évaluation - santé - recherche située -

* Maître de conférences habilité - GREA, laboratoire CIRADE.- Département des Sciences de l'éducation - Université de Provence

Introduction

L'évaluation comme pratique sociale dispersée

Il est question ici de *l'évaluation de pratiques* et non pas d'évaluation d'objets : le *sujet* en évaluation est ici fondamental. L'évaluation comme pratique sociale et comme conduite psychosociale est alors caractérisée par deux attributs : c'est un *procès d'information* (un dispositif dans lequel s'effectuent des échanges finalisés, de contenus, selon des normes établies) et c'est *une relation de communication* (dans l'intersubjectivité, la coopération sociale, où se fait l'évolution des valeurs choisies et mises en actes par des actions par lesquelles les sujets s'influencent et donc se constituent). Il va s'agir de l'évaluation de sujets à sujets.

Le constat de départ est que lorsqu'on étudie les recherches et les pratiques d'évaluation depuis le début du siècle en Europe, on voit que chaque courant définit l'évaluation de façon différente. En fait, chaque courant théorique (ou théorico-pratique) en évaluation a délimité son champ en posant sa définition de l'évaluation. C'est n'est donc pas d'une définition qu'on peut partir pour conceptualiser l'évaluation. En évaluation, les définitions servent à afficher un programme de travail. La "définition neutre" (étymologique) de l'évaluation, c'est donc seulement *le rapport aux valeurs*. Toute autre définition de l'évaluation est une définition d'école, inscrite dans un courant de l'évaluation. A partir du moment où on définit quel est le rapport aux valeurs, on entre dans un modèle d'évaluation.

Une recherche située

Le projet de mes recherches est un repérage dans les modèles de l'évaluation depuis le début du siècle en Europe, une mise à jour de liens entre les courants de l'évaluation pour les rendre disponibles, les relativiser, les dédramatiser en permettant la distanciation. Cette recherche vise à comprendre la pratique des évaluateurs, de ceux qui assurent une fonction d'évaluation, notamment les formateurs d'adultes, les enseignants, les cadres de la Fonction publique ou de l'entreprise, les agents ainsi que les décideurs.

Cette recherche, débutée en 1993, a abouti petit à petit à une série de formalisations du système de concepts que *l'évaluant*¹ se construit dans l'action d'évaluation. Une première étape a été publiée chez De Boeck Université en 1997². Le dispositif de recherche a été

¹ Mot construit sur la notion *d'actant* empruntée à l'analyse structurale des récits (Greimas 1987 - Propp 1965).

² Voir *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*.

simultané à ma fonction d'universitaire enseignant-chercheur qui a, notamment, la responsabilité et d'un DESS "Missions et démarches d'évaluation" où se forment des chargés de missions, experts ou consultants, intervenants en organisation, et d'unités d'enseignement universitaires de formation de formateurs, de personnels de la Santé, du Travail social et de l'Education nationale (licence et maîtrise).

La méthode de recherche employée relève de l'ethnologie³ : la "tribu" étudiée est celle des gens qui se reconnaissent comme "évaluateurs" ; c'est le sentiment d'appartenance à une communauté que la notion "d'*ethnos*" souligne (Erny, 1981). Comme en ethnologie, le fil rouge de la recherche est le travail entre implication et distanciation. J'ai donc utilisé l'analyse critique de ma propre expérience d'évaluateur formé dans la pensée par objectifs puis dans la mouvance structuraliste et enfin dans la systémie. Je travaille aujourd'hui, en tant que chercheur en évaluation, avec quelques collègues du Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence dans le cadre du laboratoire CIRADE, au Groupe de Recherche en Evaluation et en Apprentissage (GREA), à la mise à jour des conceptualisations des praticiens de l'évaluation dispersés dans divers métiers. La conceptualisation étant "la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux *et avec l'action*" (Vergnaud, 1996).

Cette démarche de recherche comporte une étape constituée d'une enquête documentaire. Ce fut une sorte de sémiologie de textes d'évaluation⁴, textes de théoriciens, comme de praticiens. Cette collecte et cette classification de textes relatifs à l'évaluation a été menée de pair avec des observations participantes, des entretiens et des discussions avec des évaluateurs : des formateurs, des enseignants, des intervenants en organisation, des cadres de la Santé, des acteurs du Travail social qui doivent assurer des missions d'évaluateur de leur équipe et des projets réalisés. Il s'agissait de leur faire produire du discours sur ce qui se passe quand ils évaluent ou quand ils sont évalués, puisque l'objet de recherche est le système du sujet *évaluant* (évaluateur ou évalué). Les questions tournaient autour de : "A quoi vous référez-vous pour évaluer ? Au nom de quoi faites-vous ceci ? Pour obtenir quoi ? Dans quel état d'esprit êtes-vous alors ?". Puis les formalisations que j'en pouvais faire leur étaient renvoyées pour confrontation avec leur propre point de vue et affinées au vu de leurs réactions. L'architecture des concepts produite à partir de leur discours leur a été donnée pour validation. Il s'agit donc d'un travail avec des partenaires tel

³ Méhan et Lapassade ont employé le terme "d'ethnographie constitutive", qu'on pourrait aussi reprendre.

⁴ Il est vrai, de ceux que je connais...

que Affergan (1997) le préconise, dans lequel "le terrain n'est pas un spectacle mais le lieu d'engagement des acteurs." (Vial, 1999).

Ce système de concepts que les évaluateurs utilisent dans l'action a été ensuite l'objet de formations à l'évaluation, dans des diplômes universitaires professionnalisants : licences, maîtrise et DESS. Pierre Pastré (2000) dirait alors qu'a été effectué un travail de "didactique professionnelle" puisqu'il y a eu transmission du savoir recueilli auprès des acteurs (à partir d'évaluations de situations de travail) à d'autres acteurs qui veulent optimiser la conduite de leur action, accélérer leur apprentissage (dans des actions de formation). Sauf que l'évaluation n'est ni un métier, ni une profession. La culture en évaluation se greffe sur plusieurs professions. C'est pourquoi il sera ici question, seulement, de formation. Cet enseignement m'a servi aussi de seconde validation du système de concepts mis à jour avec les partenaires de terrain : quand les étudiants ne prenaient pas un concept, je retournais auprès des gens de terrain pour le travailler à nouveau avec eux. Plusieurs va et vient furent ainsi effectués.

On est donc ici dans ce cas particulier où un champ de pratiques est un champ de recherches, où la recherche accompagne le processus de l'action sociale. L'objet de recherche est dit "situé", c'est une étude du processus de configuration du monde et non pas du monde lui-même : la dimension historique est fondamentale, elle ne peut être "neutralisée". La situation donne du sens à l'action : il s'agit bien d'étudier des "organisations singulières de formes régulières" pour produire de l'intelligibilité, ces "corrélations dans le fonctionnement du social." (Barbier, 2000 b). Est apparu que l'ensemble des éléments construits, les "outils générateurs de savoirs" (Barbier, 2000 b), pouvait promouvoir de nouvelles lectures, des liens multiples, des liaisons plurielles dans les pratiques d'évaluation.

Nature, rôles et fonctions du modèle

La question centrale de cette recherche est que l'évaluant (praticien et/ou producteur de texte sur l'évaluation) est toujours *à la fois auteur et lecteur*. Il est alors agi par (soumis) à l'air du temps, au consensus, aux évidences, aux allants de soi, aux normes et aux surnormes sociales, à des affects aussi : à un "imaginaire social créateur" qu'il génère et dont il est généré, en simultané. Le système d'idées auquel il se réfère, y compris sans le savoir, n'est pas forcément conscient. Il nécessite, pour être compris, un travail sur le sens commun, sur les mots afin de se construire une culture en évaluation. Ce travail requiert la mise à jour d'éléments culturels repérés dans les pratiques et les discours en évaluation.

1. Un des formatages de la pensée

L'évaluation est une pratique sociale c'est-à-dire que *dans le comportement des gens apparaissent ou se produisent des scénarios*, des scripts, des routines, des habitus ou habitudes, des patterns, des schèmes, des schémas, des modèles et que ces comportements sont partagés à un moment donné par un ensemble de gens, sans qu'ils le sachent, la plupart du temps. Autrement dit, que *des stéréotypes circulent sur lesquels se créent des consensus*, des accords à un moment donné, subis, des "habitus" : l'évaluateur serait agi, serait celui sur qui agissent ces stéréotypes qu'on va appeler "modèles", "paradigmes" "registres de pensée"... Ce serait une des raisons qui font que le lecteur s'intéresse aux discours sur l'évaluation : parce qu'il se sent poussé à avoir des comportements dans lesquels il ne se reconnaît pas, qui lui échappent, qu'il ne maîtrise pas. Evaluer, c'est pour les gens non formés à l'évaluation, se sentir emporté par une espèce de "mécanisme de comportements" au delà de ce qu'ils voudraient. La culture en évaluation permet de se distancier, de réfléchir, de se poser la question du sens des procédures qu'ont met en place.

C'est la notion de *réglage*, partout associée au modèle, qui permet de donner ici à modèle la signification de "*formatage*", comme on "formate" un dossier avant d'écrire avec un traitement de texte, ce qui consiste à déterminer sa mise en page. La signification ordinaire "de modèle à imiter" est le dénominateur de toutes les significations du mot mais l'imitation n'est pas forcément vécue comme telle. En effet, le processus qui pousse l'évaluateur à s'inscrire dans un modèle qu'il privilégie est très peu souvent explicité. Le système d'idées auquel l'évaluateur se réfère *y compris sans le savoir*, n'est la plupart du temps pas travaillé, il est vécu comme vrai, le sujet y "adhère". Le modèle de l'évaluation élu par tel ou tel auteur nécessite, pour être identifié, un travail. La plupart du temps, le modèle d'évaluation posé dans une définition de l'évaluation dissimule le modèle de pensée où il s'origine pourtant.

2. Un parti pris, une focalisation

Penser dans un modèle, c'est utiliser un ensemble de principes, d'axiomes et de postulats qui ne sont visibles que parce qu'ils uniformisent les discours et les pratiques qui en découlent. L'évaluateur est la plupart du temps *agi* par le modèle. Le modèle est souvent peu affiché, plus ou moins caché, il sous-tend la théorisation affichée. L'identification des modèles permettrait une meilleure communication. Les modèles servent de cadres pré-construits pour la conceptualisation de la pratique.

Le *modèle* est toujours un patron, un gabarit, un mimétisme, une mise en forme de la pensée, un formatage plus ou moins subi. L'évolution des modèles en évaluation est jusqu'à ce jour conforme à ce que dit E. Morin de la vie des *systèmes d'idées*. (La méthode, tome 4 chapitre 2).

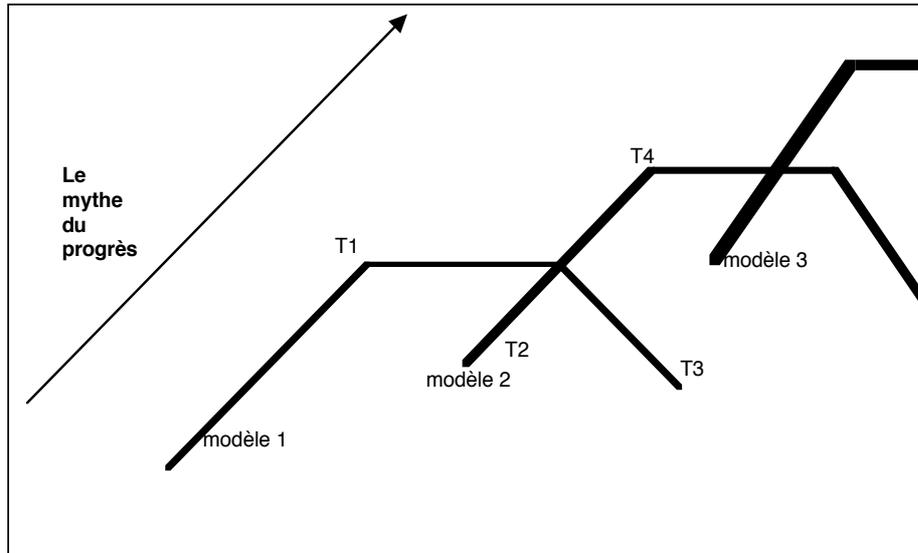


Schéma 7. La vie des systèmes d'idées

(d'après E. Morin- tome 4 La méthode chapitre 2)

Un modèle s'élabore jusqu'à s'imposer et devenir le modèle du moment (T1). Puis après une période d'hégémonie, il périclité (T3) car un second modèle se fraie le passage vers sa propre hégémonie (T2) en détruisant le précédent. Un modèle se fait passer pour vrai, pour le meilleur jusqu'à ce qu'un autre modèle le remplace. Mais le premier modèle résiste et perdure en se mêlant au suivant, le remplacement ne fait jamais place nette. Il y a une vie des modèles après leur période d'hégémonie. Le modèle survit, s'abâtardit sous l'empire du suivant. Bien des approximations de pensée et de langage viennent de là.

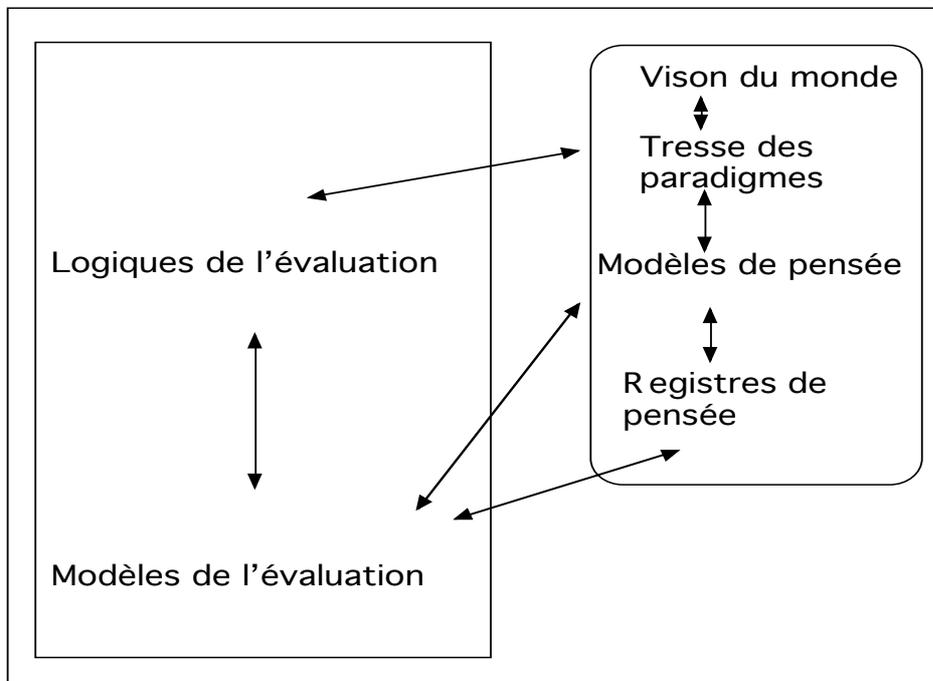
Ce fonctionnement est de l'ordre du symbolique : calqué sur les âges de la vie humaine, il concourt à une vision de l'histoire en progrès, inéluctablement axée vers un mieux. C'est le mythe du progrès scientifique du XIX^e siècle qui s'active ici. D'où l'arrogance du modèle qui triomphe du combat avec le précédent, et les résistances parfois absurdes ou désespérées du modèle pourtant vaincu. La polémologie (l'art de la guerre) est un scénario symbolique de l'évolution des modèles. Or, aujourd'hui, "Il faut abandonner l'idée un peu bête, un peu naïve, d'un progrès linéaire des théories qui s'amélioreraient les unes les

autres." (Morin, 1990, p.49). Le dernier modèle n'est le meilleur que pour ceux qui sont dedans.

On peut espérer que l'évaluation aujourd'hui, dans les modèles en voie de construction, sorte de cet univers militariste et des comportements militants qui en découlent. Relativiser le modèle, le donner comme réponse provisoire (mais non indifférente), mettre en valeur ce qu'un modèle apporte sans pour autant dénigrer les précédents est le projet d'une formation à la culture en évaluation.

3. Un élément du système de références

Le modèle d'évaluation est en interrelation avec d'autres éléments:



- **Les modèles de pensée** nous agissent, ils nous donnent des cadres pour concevoir l'être dans ses rapports au monde. Ils ne sont pas propres à l'évaluation mais supervisent tous les domaines des sciences humaines. Ils sont ce que Berthelot (1990) a appelé les schèmes sociaux. Ils sont en nombre restreint : le déterminisme, le fonctionnalisme, le structuralisme, la systémie...

- **Les registres de pensée** donnent des moyens pour aborder l'action ainsi que des *valeurs professionnelles*. Il n'est pas plusieurs pensées mais une pensée qui se *module* selon divers registres, se conjugue sur divers modes. Le mode à penser est aussi un formatage à travailler, en lien avec le modèle de pensée dont il est une actualisation ou une

variante : la pensée magique, la pensée par objectifs, la pensée stratégique, la pensée par projets...

- **Le paradigme** n'est pas, sauf rares exceptions de travail épistémologique, directement nommé dans le texte de théorisation de l'évaluation, il en constitue les fondations quotidiens "philosophiques", "épistémologiques", qu'il faut reconstituer à partir d'indices, de symptômes, de signes : apparaissent au détour d'une phrase l'un ou l'autre des barreaux de l'échelle paradigmatique élue, valorisée par l'auteur ou le déni de l'autre brin, refoulé, déprécié. Tant il est certain "qu'il n'est pas de connaissance sans le truchement de signes pour interpréter le réel." (Besnier, 1996, p.15). On peut identifier deux grands types de façon d'être au monde, d'attitudes devant le "réel" : *la vision mécaniciste*⁵ qui voit le monde comme un moteur, que l'Homme (avec l'aide ou non des dieux) peut démonter, réparer, reconstruire. Puis *une vision biologique* qui met en avant le Vivant. Vision parfois dite *holistique*, qui survalorise l'impression globale et rejette en arrière fond l'analyse des détails, des parties : ce qui importe, c'est l'impression, le climat général. On a donc, dans notre culture, "deux ensembles épistémologiques respectivement cohérents mais pourtant irréductibles l'un à l'autre." (Ardoino, 1998, p. 25).

- **La notion de logique** est à distinguer de l'une ou l'autre des fonctions sociales de l'évaluation : *fonction de bilan*, d'arrêt sur image, de totalisation, de solidification pour la conformisation au gabarit préexistant (dans le contrôle) et *fonction de promotion des potentiels*, de la construction-maturation-éducation de l'autre et de l'autre qui est en soi, pour la quête d'intelligibilité, dans la dynamique et le mouvement, le changement en actes (dans l'autre logique de l'évaluation). La fonction est un produit de la logique. Les *fonctions de l'évaluation résultent de l'activation, de la survalorisation de l'une ou l'autre des logiques*. On peut alors voir à l'oeuvre dans l'ensemble des théorisations de l'évaluation le conflit incessant entre les deux logiques de l'évaluation : la logique de contrôle et l'autre logique, que j'appelle la logique du Reste. L'ensemble de ces éléments en interactions crée la vision du monde d'un évaluateur.

⁵ Bien que tout rationalisme ne soit pas mécanique (cf Spinoza) et que l'opposition systématique des deux paradigmes conçus dans un dualisme péremptoire, définitif, soit un contre-sens historique (Peyron-Bonjan, 1994) et une idéologie que l'on veut précisément ici combattre. Le constat n'est qu'une étape dans une démarche pour réapprivoiser les deux paradigmes, les articuler (Imbert, 2000) et en arriver à les mettre en dialogue.

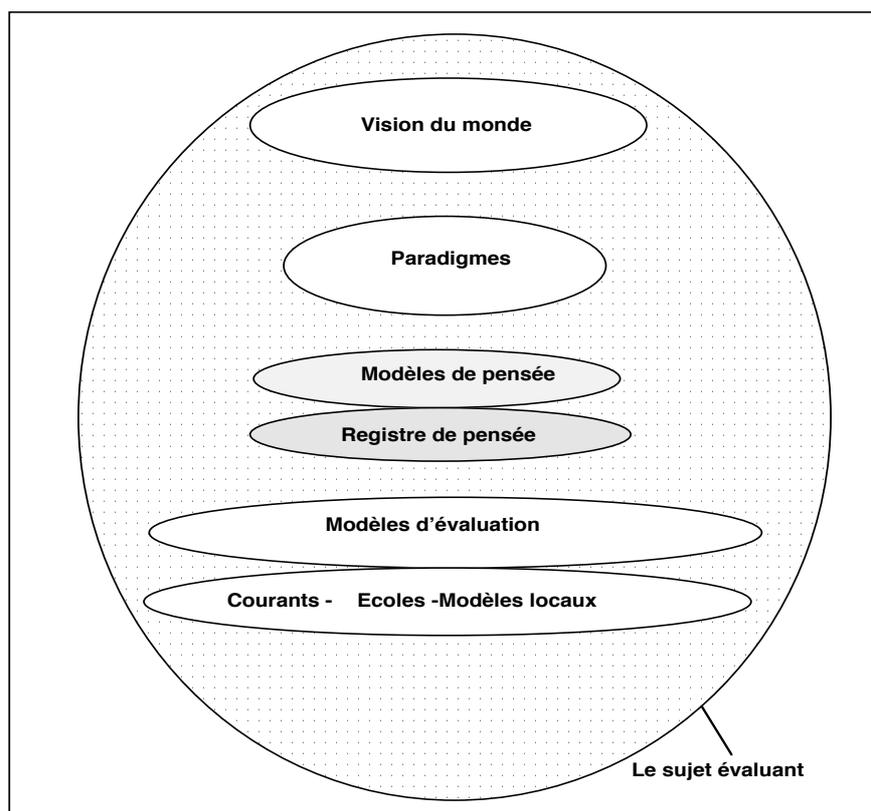


Schéma 15. Situation des modèles d'évaluation dans l'imaginaire social

Le modèle, une référence possible, disponible

L'évaluation ne se réduit pas (ou plus) à la quête de solutions pour résoudre des problèmes. Aujourd'hui, le chantier n'est pas tant, ni de trouver le bon modèle, ni d'ajouter une nouvelle technique à la résolution des problèmes ou à la prise de décision rationnelle, que d'articuler les modèles existants, de les rendre tous utiles, même s'ils sont contradictoires.

Taxonomie des modèles en évaluation

Les modèles d'évaluation peuvent être regroupés *en périodes* selon leur moment d'hégémonie, en trois "épistémè"⁶ :

- l'évaluation-mesure (modèles historiques : les effets, la métrie, la docimologie),

⁶ *Epistémè* : (didactique) ensemble des connaissances réglées propres à un groupe social, à une époque .

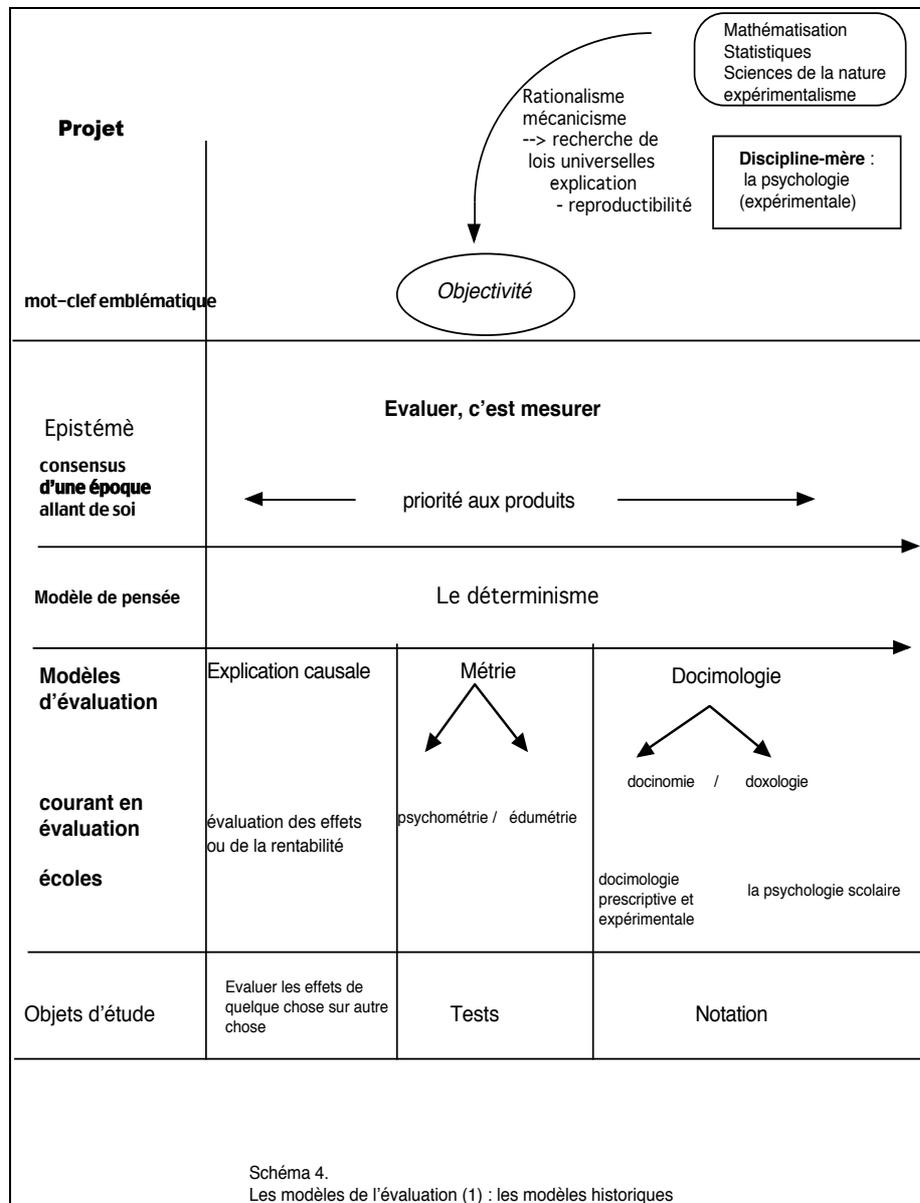
- l'évaluation-gestion (modèles contemporains : rationalisation par les objectifs - évaluation comme aide à la prise de décision - évaluation dans la systémie : la cybernétique - le systémisme - la systématique)
- et l'évaluation-problématisation ou questionnement (modèles en élaboration : fin de la systématique - dialectique - herméneutique).

L'*épistémè* est le consensus d'une époque, l'ensemble des allant-de-soi, des postulats, des évidences non interrogées qui délimitent une période en évaluation. Chaque période contiendra des courants et des écoles : des modèles locaux.

On peut donc donner une vision relativement simple, mémorisable, de ces modèles qui sont souvent interpénétrés dans la pratique des évaluateurs non formés. Cette classification des modèles est un des éléments du repérage dans la multitude de textes sur l'évaluation en permettant des regroupements de thématiques à l'intérieur de "programmes de recherche", de "matrices théoriques". Ils sont en lien avec un modèle de pensée et un registre de pensée.

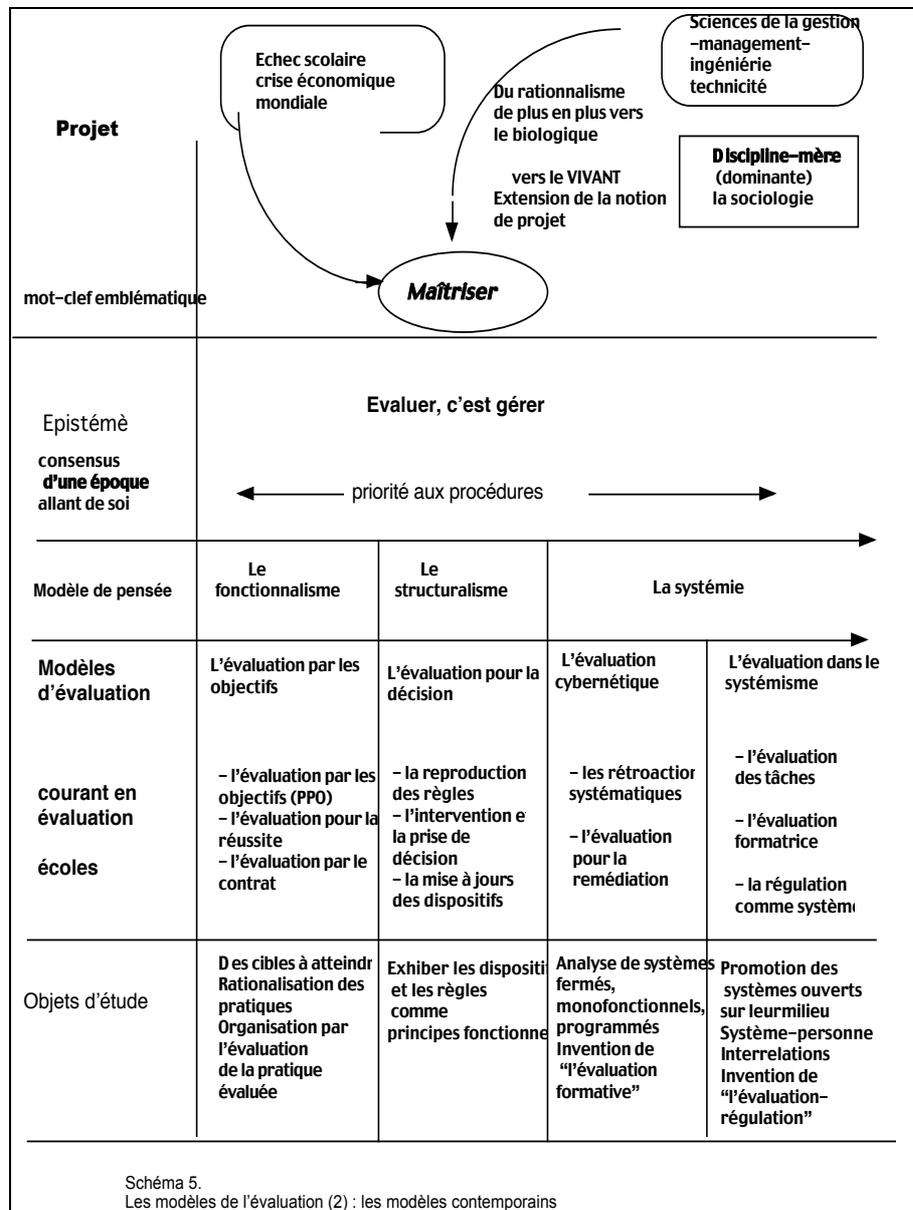
Mais pour faciliter ce repérage, il s'agit d'abord d'identifier le moment où le modèle est pérenne. Il faudrait ensuite voir comment un modèle en phase descendante se mélange au modèle suivant et essaie ainsi de perdurer. Chaque période sera donc considérée dans son projet qui peut se ramener à un mot clé, emblématique. On peut ensuite identifier le ou les modèles de pensée qui ont été actifs pendant cette période ainsi que les modèles d'évaluation (les courants et les écoles) qui se sont développés dans ce cadre. Chaque modèle d'évaluation proposant un programme d'objets à étudier, spécifique.

Les modèles historiques



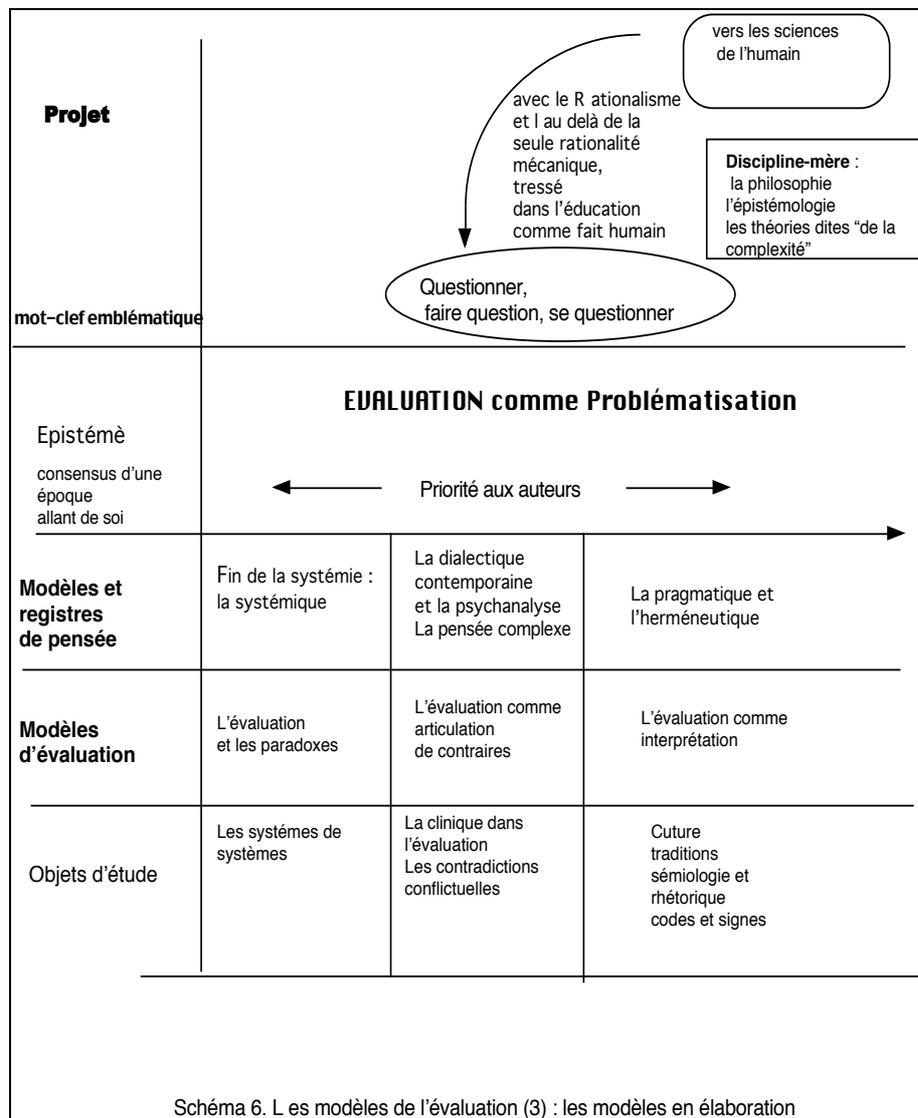
La première période, l'évaluation-mesure, période des modèles "historiques" où évaluer, c'est (à l'évidence, pour tout le monde) mesurer. L'évaluation est une opération, elle consiste à situer sur une échelle de mesure, hiérarchiser, trier, décréter la valeur : porter un jugement dit "de valeur" pour sélectionner. La valeur est réduite à sa signification morale que l'on doit suivre, la valeur est dans le ciel des Idées.

Les modèles contemporains



La seconde période : l'évaluation-gestion, période des modèles contemporains où évaluer, c'est gérer, c'est-à-dire maîtriser les situations, atteindre des objectifs, être efficace, fonctionner, aider au bon fonctionnement, économiser, exploiter les ressources, prendre les bonnes décisions, rationnellement, résoudre des problèmes, améliorer, stabiliser des systèmes, les pérenniser, rendre concurrentiel, contrôler, manager, développer les potentiels, faire participer, engager pour plus de productivité : la valeur est réduite à l'économique (efficacité, rentabilité, plus value). Le passage de l'évaluation-mesure à l'évaluation-gestion se fait par la revendication d'une ouverture : "Nous avons à passer d'une évaluation-jugement à une évaluation communication" (Paquay, 1992, p. 21). Or, la communication s'abîme la plupart du temps en une transmission d'informations déguisée en "dialogue formatif", se pose alors la question du sens.

Les modèles en élaboration



La troisième période : le questionnement de l'action, à la recherche du sens de ce qu'on fait, par la problématisation. Ces modèles sont actuellement en élaboration, encore peu opérationnels, peu distingués des précédents et peu connus. Mais s'affirme une attitude à partir de l'élaboration de projets : "Il faut donc voir à un premier degré, la lancinante question du sens comme le progrès d'une conscience individuelle qui s'autorise à penser, à chercher et donc à assumer son état d'humain inachevé, qui n'en finit pas de perdre les illusions du Moi, partant de conquérir sa moindre dépendance. Plus profondément, la question du sens est celle du lien, et donc du plaisir que procure la possibilité de relier, de nouer des faits, des idées, dans une interprétation personnelle." (Beillerot, 1998, p. 78). Laquelle interprétation, en évaluation, est toujours aussi sociale : une communication.

L'approfondissement de l'évaluation :

Il semble qu'il ne puisse y avoir de problématique en évaluation que s'il y a *analyse critique* des références utilisées. Le critère de validité d'une pratique d'évaluation consiste pour celui qui a une culture en évaluation, avant tout, à éviter l'excès de militantisme conceptuel, à faire (et refaire) le deuil du Vrai par Nature. L'élargissement de l'évaluation, selon la célèbre formule de Jean Cardinet, est donc toujours d'actualité, si elle prend aujourd'hui le sens d'un *approfondissement* : l'utilisation avec *détachement* de tous les modèles, dans la recherche de l'articulation de plusieurs modèles rendus tous disponibles, dans *le projet d'intelligibilité des situations évaluées*.

Les études et les recherches en évaluation ont mis à jour des conceptions de l'évaluation de moins en moins technicistes, de moins en moins asservies au fonctionnalisme, plus larges, plus souples. L'évaluation n'est plus aujourd'hui la seule mesure des acquis, elle n'est pas réductible à la vérification des savoirs, l'évaluation n'est pas la pratique de la notation. Elle ne se restreint pas à des moments identifiables, spécifiques appelés bilans, tests, épreuves avec des objectifs à atteindre, des comportements à obtenir. L'évaluation n'est plus un simple dispositif linéaire, chronologique et discontinu (diagnostic - formatif - sommatif) entrecoupé de remédiations, de réajustements pour la conformisation. Elle est un ensemble de notions, de concepts qu'on peut rendre disponibles (et c'est le rôle de la formation à l'évaluation), sans les mélanger. La culture en évaluation est ici déterminante

Les modèles et la Santé

La santé comme procès et les mesures des produits fabriqués contrôlés

Dans cette conceptualisation, la santé va être considérée comme un segment social dépendant de politiques publiques, d'orientations législatives, de "mesures sociales" au sens de lois applicables, de budgets à maîtriser, de ressources humaines à gérer. La Santé est un des secteurs de l'évaluation des politiques publiques. On parle d'évaluation de politiques de santé. Le référentiel économique prime. On va donc s'attacher à mesurer la relation coût/efficacité, par exemple. Alors le secteur social de la santé est considéré comme un procès de fabrication de biens et de services, comme le travail social ou l'enseignement ailleurs. Il s'agit la plupart du temps de macro-évaluations, depuis un point de vue surplombant, un travail d'expert pour vérifier l'utilité sociale des pratiques. Ces évaluations sont volontiers comparatives, d'un pays à l'autre, par exemple.

La santé doit produire du bien, du capital de soins. Les soins sont donc "tout naturellement" considérés comme des produits fabriqués qu'il s'agit de contrôler. Dont il s'agit dit-on de "contrôler la qualité". Il n'y a pratiquement pas de différence de traitement entre l'utilisation du matériel, des machines et la relation soignant-soignés. Les modèles d'évaluation seront tous avant tout quantitativistes. Les méthodologies utilisées se réfèrent explicitement à la recherche des sciences de la nature. Le modèle le plus ancien de l'évaluation-mesure : la mesure des effets est réactivé. A ceci près que l'évaluateur prend actes de tout ce que la recherche en ce domaine a produit et avance avec beaucoup plus d'humilité qu'autrefois des résultats chiffrés et surtout les interprétations de ces résultats. On sait aujourd'hui que les chiffres ne parlent pas d'eux mêmes, que les résultats ne font sens que dans un cadre interprétatif forcément limité. On ne cherche plus de "lois universelles" mais on donne à voir des bilans "objectifs" (c'est-à-dire dont le cadre est précisé, localisé, relatif à ses théories de départ).

La méthode différentielle à beaucoup assouplit les arrogances d'antan des évaluateur-mesureurs. Ils sont dans un contrôle, en somme, contrôlable !. La transparence de leur procédures de quantification et le déterminisme qu'elles supposent sont dissociées de la mise à jour d'une vérité cachée. L'échelle de mesure est de moins en moins confondue avec une échelle de valeurs. C'est un regard "externalisé" plus que vrai, un regard objectivé plus qu'objectif qui donnent des audits. Ce sont souvent les destinataires de ces mesures qui les utilisent comme des vérités et non pas les évaluateurs experts et contrôleurs. L'évaluateur reflète une vision de l'état du domaine de la santé, les décideurs tranchent et prennent des décisions qu'ils croient utiles. On parle davantage "d'impacts" que de lois.

Enfin, le modèle de la systémie tente aujourd'hui de renouveler la mesure. Il ne s'agit plus de construire une échelle de mesure (critérée ou non) mais de comparer des états du système à des temps différents. La formalisation du système opérée par l'évaluateur systémicien avec les partenaires du terrain (ils parlent de "co-construction") à différents moment de l'intervention servent de base pour interpréter l'évolution du système. La formalisation, les schémas des relations dans le système et du système à son environnement remplacent l'utilisation des méthode de recherche classiques. On peut se demander si c'est encore de la mesure, le terme est pourtant revendiqué. La grande différence c'est que l'évaluateur n'est plus seulement surplombant : il est dedans et dehors, il aide les acteurs à formaliser, il propose des formalisations que les acteurs valident. Ce sont dès lors plutôt des micro-évaluations, d'un établissement, d'un service, dans le cadre du travail d'un consultant médiateur aidant à mettre en place des "démarches vers la qualité totale". C'est aussi le rôle du certificateur, celui qui vient donner le label de la certification.

On est bien dans l'évaluation-gestion mais rien n'empêcherait de faire fonctionner ces évaluation auprès de décideurs et de mettre par ces méthodes l'accent sur le sens de ce qui se fait plutôt que sur la rentabilité des moyens utilisés. On sortirait alors de l'évaluation-gestion.

La santé comme procédures maîtrisées et le management

Ici la santé est considéré comme un métier, une profession spécifique où des gestes professionnels se sont établis. Avec parfois des routines qu'il faut faire évoluer car elles ne sont plus pertinentes aux environnements matériels ou culturels. L'évaluation alors s'intéresse à l'évolution des pratiques de soins.

On a d'abord utilisé l'évaluation par les objectifs mais aujourd'hui les limites de ce modèle sont devenues flagrantes. Le béhaviorisme, le comportementalisme comme théorie emprunté au champ de l'apprentissage est de toutes parts en butte aux critiques. On a gardé l'expression "objectif à atteindre" mais l'esprit n'y est plus, ni la lettre d'ailleurs car aujourd'hui on a oublié les leçons de Magger et plus personne ne prend la peine de libeller correctement un objectif. Le mot s'est vidé de son sens, il est devenu phatique ("allô ?") : il sert d'accroche pour finaliser des conduites ou pour amorcer une négociation Tout but n'était pas un objectif, on l'a oublié et aujourd'hui absolument n'importe quoi est appelé objectif. On confond la pensée par objectif et le fonctionnalisme : on parle objectif alors que ce qu'on pose c'est le schéma moyen-fin.

Ce modèle de la maîtrise par objectifs est en faillite, il s'efface et crée des confusions. Ce serait intéressant de revenir aux théories des objectifs et de les employer dans leur esprit, cela donnerait un angle de prise de vue qui, utilisé seul, bien sûr ne serait pas aujourd'hui bien productif mais peut être qu'en l'associant avec d'autres... C'est peut être ce qui s'amorce ici ou là quand on fabrique des référentiels métiers : réactivation de la pensée par objectifs, et ajout d'un modèle cybernétique qui est déjà autre chose, une sorte d'ouverture quand on ne s'enferme pas dans la définition intemporelle des "bonnes pratiques", ces normes abstraites, désincarnées.

Puis il y a le modèle de l'évaluation structuraliste qui revient en force avec le travail des intervenants en organisation (auditeur, consultant, conseil, coaching, conseilling...). Ces évaluateurs sont formés pour mettre à jour les règles de fonctionnement des ensembles qu'ils auscultent. Ce modèle est souvent confondu avec l'évaluation-mesure dans le systémisme précédent, pourtant la structure n'est pas le système. Mais peu de gens le savent. L'ergonomie du travail est souvent de l'évaluation structurale pour améliorer les conditions de travail. Elle peut être précieuse dans la réalité de l'exercice. Cela explique

l'afflux dans les établissements de santé des "consultants" de tous bords. C'est aussi le rôle de l'accréditeur qui devrait être davantage un conseiller qu'un inspecteur... S'il était formé à l'évaluation et s'il n'assimilait pas évaluer et contrôler.

Enfin l'évaluation dans le systémisme qu'on appelle l'évaluation-régulation est aussi utilisable et par endroit utilisée justement par les équipes qui ont su s'emparer de l'accréditation et qui ont saisi l'occasion de prendre à leur compte les "démarches qualité". Ce qui est visé là, c'est l'apprentissage de l'auto-contrôle par les acteurs eux-mêmes de leurs procédures. L'auto-contrôle crée et nécessite de l'engagement dans la profession, ce qui n'est pas du goût des agents qui préfèrent exécuter les ordres. Prendre la posture de "l'acteur du soin" passe ici, pour le soignant, par le contrôle de l'efficacité et de la qualité du soin qu'il met en actes.

Dans tous ces modèles, le point commun (et qui pose question aux équipes), c'est la place et le rôle tenu par les "chefs". Si le cadre n'est pas par ailleurs formé solidement aux théories des organisations et de l'encadrement, s'il se veut encore un manager omniscient, il risque fort de vouloir maîtriser, lui, les dispositifs évalués et de confisquer le travail des acteurs. L'évaluation alors redevient un simple outil supplémentaire de contrôle des pratiques pour leur rationalisation. Alors que ce qui est en jeu dans ces évaluations des procédures : bien au delà de la maîtrise, c'est le partage des responsabilités, l'animation des équipes, "l'autonomie" (comme on dit) des acteurs de la santé.

La santé comme relation éducative et le projet comme élaboration des sujets

Ici la santé est considérée comme une relation humaine spécifique, une relation éducative. L'évaluation devient ce que Barthes appelait une "pratique signifiante" ; une "praxis" disent d'autres, où s'articulent le fabriqué et l'agir dans un projet. La notion de projet n'est plus seulement assimilée à un outillage supplémentaire (la "démarche de projet") mais devient une façon d'être ensemble. Le projet est élaboration du sujet. Les gestes sont des élaboration de significations, le soin est communication. L'évaluation est dans la pratique, au quotidien.

Ces modèles d'évaluation encore peu connus qui tournent autour des questions du sens de ce qu'on fait, travaillent les valeurs professionnelles incarnées dans les gestes de sujet à sujet. Le plaisir d'être avec l'autre et les altérations réciproques vont plus loin dans la construction du professionnel que la notion d'acteurs (lequel peut très bien n'être que celui qui dit le texte des autres). La notion "d'auteur professionnel" exprime cet investissement de la personne dans son personnage professionnel. La question éthique devient centrale,

incarnée dans des actes, ici de soins. L'évaluateur n'est plus un autre venu d'ailleurs, plus ou moins externe, surplombant ou médiateur. C'est le professionnel lui-même qui prend en charge dans l'exercice professionnel le destin du corps professionnel auquel il appartient. Le devenir est réapproprié par les auteurs-acteurs-agents. Et cela se voit au désir de communiquer sur ce qu'ils font, d'échanger des pratiques et sur les pratiques, chacun depuis sa place. Cette évaluation incarnée dans le sujet professionnel dépend avant tout de la culture en évaluation que peuvent avoir les professionnels de la santé.

Conclusion

On le voit, il faudrait que tous ces modèles fonctionnent ensemble, ou alternativement, qu'ils soient articulés entre eux : ils sont complémentaires. Le risque en évaluation est la spécialisation, l'enfermement dans un modèle unique, cru seul valable. On mesure le chemin à parcourir pour former les personnels de la santé à l'évaluation, si l'évaluation devient plurielle... et les interroge sur leur façon d'être professionnel et non pas seulement sur la conformité de leurs gestes à des normes seulement externes.

Se former à l'évaluation, acquérir une culture en évaluation, se construire un système de références évolutif : qui demandera d'en avoir les moyens ?

Références bibliographiques

- Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes*, Paris, Albin Michel
- Ardoino, J., De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer
- Barbier, J.M., La singularité des actions : quelques outils d'analyse, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 2000 a, p 13 - 51.
- Barbier, J.M., Rapport établi, sens construit, signification donnée, *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000 b, p. 61 - 86.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan
- Berthelot, J.M. (1990). *L'intelligence du social*, Paris, PUF
- Besnier, J.M. (1996). *Les théories de la connaissance*, Paris, Flammarion
- Erny, P. *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan (1991). PUF (1981).
- Greimas, A.J. (1987). *Sémantique structurale*, Paris, PUF
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF
- Lapassade, G. (1990). La méthode ethnographique, in *Pratiques de formation—Analyses L'approche ethnographique : l'école et la formation d'adultes* N°20 p119-131
- Morin, E. (1990). Messie, mais non, *Arguments pour une méthode*, Paris, Seuil, b, p 254-268.
- Morin, E. (1991). *La méthode 4, Les idées*, Paris, Seuil
- Paquay, L. (1992). Pour un ancrage des pratiques d'évaluation formative dans les pratiques de formation, *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Montréal, ADMEE, p 17 - 22.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action, Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, p 45 - 60.

Vial, M. (2001) "Les modèles de l'évaluation et la santé", Journée d'étude de l'équipe d'accueil PROFEOR, axe éducation, orientation, santé : *Eduquer en santé et en orientation ; enjeux et perspectives de l'évaluation*, à l'Université Lille 3, actes PU de Lille, pp. 7/28

Peyron- Bonjan, C. (1994). Des apories de l'épistémè aux concepts de la praxis, *L'année de la recherche*, N° 1, a, p 71 - 88.

Propp, V. (1965). *Morphologie du conte*, Paris, Seuil

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Barbier, J.M., sous la direction de, Paris, PUF, p 275 - 292.

Vial, M. (1999). Aller dans le terrain : quelles attitudes possibles pour le chercheur en Sciences de l'éducation et quelles conséquences méthodologiques ?, in *L'année de la recherche*, N° 2, p. 61 - 87.

Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles, De Boeck Université