

Michel VIAL

**SE FORMER
POUR EVALUER :**

**se donner une problématique
et
élaborer des concepts**

De Boeck Université, 2001

Table

<u>Introduction générale : le projet de formation</u>	9
1. L'objet du livre	9
2. Une recherche	10
3. Le profil attendu de l'évaluateur formé	15
4. La culture en évaluation	16
5. Rationaliser n'est pas conceptualiser	18
6. Théoriser et pratiquer	20
7. Théorie et théorisation	21
8. Des concepts d'intelligibilité	22
9. Sens de lectures(s)	29
<u>Chapitre I Se donner une problématique pour évaluer</u>	33
<u>I. Le système de concepts pour rendre intelligible le fonctionnement de l'évaluant</u>	34
1 Le travail figuratif sur l'action	34
1.1 Références et processus de référenciation	34
1.2 La conceptualisation et ses avatars	37
1.3 les modélisations	44
2 Les modèles de pensée, origine des modèles d'évaluation	45
2.1 Le déterminisme	46
2.2 Le fonctionnalisme	46
2.3 Le structuralisme	46
2.4 La systémie	47
2.5 La complexité	47
3. Les registres de pensée	47
3.1 La pensée humaniste	48
3.2 La pensée par objectifs	48
3.3 La pensée stratégique, pensée managériale	49
3.4 La pensée magique	49
3.5 La pragmatique ou pensée par projets	51
3.6 Glissements et superpositions	52
4. Une classification des modèles en évaluation	54
4.1. Proposition d'une taxonomie	54
Les modèles historiques de l'évaluation-mesure	56

Les modèles contemporains de l'évaluation-gestion	57
Les modèles en cours d'élaboration dans la problématisation des sens	59
4. 2. Fonctionnement des modèles	62
5. Le conflit paradigmatique et la vision du monde	67
5.1 légitimité théorique	67
5.2 Le constat de deux langages hétérogènes	70
5.3 Elargir son inscription paradigmatique	76
6. Les logiques à l'oeuvre dans l'action d'évaluation	77
6.1 Logiques et fonctions d'évaluation	79
6.2 La logique de contrôle	82
6.3. La logique du reste	84
7. Récapitulation	88
<u>II. Une problématique pour le sujet qui évalue</u>	91
1. Faire de ses références un système	91
1.1 Articuler les deux logiques de l'évaluation	91
1.2 Faire avec le phénomène de la dérivation des logiques	92
2 Eviter le piège du choix entre les deux logiques	97
2.1 Passer par les caricatures	100
2.2 Articuler les références hétérogènes	103
3 Se repérer dans les surnormes du discours en évaluation	104
3.1 Accepter les éléments culturels	104
3.2 Distinguer les modèles de l'évaluation	107
4 Dans/par la contradiction, jouer une problématique du sens	113
4.1 L'articulation des contraires et la posture dite de " l'entre-deux "	114
4.2 le statut de l'entre-deux : expérience de l'énigme	121
5 Lire les textes d'évaluation	123
<u>Chapitre II Elaborer des concepts</u>	127
Introduction : Des concepts articulatoires	128
1. Distinguer pour articuler	128
2. Rôles du concept articulatoire : assurer le passage	129

3. Concevoir la contradiction comme une relation	129
4. La figure de la planète	130
5. La triade comme exercice pour une méthode heuristique	132
6. Le statut du concept articulatoire : un virtuel avec ses actualisations	135
<u>1 L'autoévaluation comme concept</u>	139
1. L'autoévaluation se décline selon le modèle d'évaluation utilisé	139
2. Le concept d'autoévaluation se décline selon la logique de l'évaluation valorisée	146
2.1 Dans la logique de contrôle	146
2.2 Dans la logique du Reste	149
2.3 Entre autocontrôle et auto-questionnement	151
2.4 Rendre possible	154
2.5 Le risque de la dérivation des logiques	156
3. L'autoévaluation s'éduque	157
3.1 L'autoévaluation, pari dans la formation	158
3.2 Des repères pour l'autoévaluation	159
4. L'autoévaluation permet l'élaboration du sens	163
5. Articuler l'autocontrôle à l'auto-questionnement ?	166
<u>2 Le critère comme concept</u>	169
1 Le critère se décline selon le paradigme dans lequel l'évaluateur se situe en priorité	169
2 Le critère se décline selon les logiques de l'évaluation	170
3 Les critères se déclinent selon le modèle d'évaluation utilisé.	175
3.1 Les critères dans l'évaluation-mesure	175
3.2 les critères de réussite dans la maîtrise par objectifs	175
3.3 Les critères sont des règles qui dévoilent le fonctionnement de la structure	176
3.4 Les critères de tâche dans le modèle de l'évaluation formatrice:	176
3.5 Les critères dans le modèle de l'évaluation des tâches	178
3.6 Critères de produit, de procédures et de processus dans le modèle de l'évaluation-régulation	180
3.7 Dans l'évaluation comme questionnement du sens de ce qu'on fait : les critères globaux de projet	181
<u>3. Le RE de Réguler</u>	187

1 Le RE se décline selon les logiques de l'évaluation	188
2. Les situations de médiation, travail de la régulation	194
2.1 La régulation mécanique	196
2.2 La régulation sémiotique	196
2.3 La régulation symbolique	196
2.4 Le tiers et le comme si	198
3 Le RE se décline selon les modèles de l'évaluation	199
4 Les objets de la régulation en formation	206
5. La régulation et les registres de pensée	211
6. Se former à la régulation ?	217
<u>4 Le projet comme concept</u>	219
1. Le projet n'est pas un outil	219
2. Le projet se décline selon les logiques de l'évaluation	220
3. Le projet se décline selon les modèles utilisés	221
3.1 La pédagogie de projet et la maîtrise par objectifs	221
3.2 La pensée par projets dans le modèle de la systémie	225
4 Le projet dans les modèles en cours d'élaboration	229
4.1 Une occasion de faire autrement	229
4.2 Des critères pour le travail en projet	238
Chapitre III La démarche : dialectisation et travail sur soi,	
l'exemple de la qualité	241
1 Repérer les éléments du complexe à élaborer	241
1.1. Identifier les idées accolées au thème	241
1.2. Nommer la place donnée au sujet dans le sens commun	242
2 Elaborer le complexe	244
2.1 Utiliser l'analyse sémantique	244
2.2 Distribuer les significations du mot-objet selon les deux paradigmes	247
3. Jouer avec les caricatures	250
4. Trouver des articulations possibles	251
4.1. Nommer des concepts articulatoires	251
4.2. Se poser la question de la hiérarchie de ces concepts	253
4.3. Se poser la question de leur ordre d'apparition	253
5. Se donner un projet	253
5.1 Bilan de ce qu'on sait faire : mise à jour de ses préférences	254
5.2. Se faire un programme pour apprivoiser l'autre lignée	254
5.3. Savoir quelles difficultés on va rencontrer	254
5.4. Jouer de l'entre deux	254

Chapitre IV Banque sémantique	257
1 Concept	258
2 Dialectisation (méthode de)	259
3 Instrumenter	264
4 Paradigme	271
5 Posture	273
6 Praxéologie	274
7 Paxistique	274
8 Problématique	277
9 Processus	278
10 Référentiel	280
11 Schèmes	282
12 Structuralisme	287
13 Systémie	288
14 Systémisme	297
15 Tâches	299
16 Valeurs	301
Bibliographie des textes cités	319

"Il faut avoir du chaos en soi
pour accoucher d'une étoile qui danse."
Nietzsche

Introduction générale

Le projet de formation

Il est question ici de *l'évaluation de pratiques* et non pas d'évaluation d'objets : le *sujet* en évaluation est la particularité de ces recherches qui participent d'une anthropologie de l'évaluation¹. 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.

1. L'objet du livre

Ce livre s'adresse à tous ceux qui ont une pratique d'évaluation *de et dans* la relation éducative. Il s'agit de leur permettre de se donner des points de repère pour l'action : se former pour évaluer. Sont donc exclues les situations où on évalue des objets inertes, des choses, des produits.

L'évaluation est ici considérée comme *un travail du sujet* :

- pour l'échange avec d'autres sujets, partenaires de la situation d'évaluation, eux aussi évaluateurs ;

¹ Et non pas seulement d'une philosophie de l'acte d'évaluer. Comme l'avait réclamé Cardinet (1979) en demandant un "élargissement de l'évaluation" : "l'anthropologie fournit le modèle méthodologique le plus pertinent car les représentations, les significations et les symboles d'emblée situés dans le temps, peuvent devenir des "variables explicatives".

- à partir d'une problématique du rapport aux valeurs, à ce qui importe, au(x) sens donc.

Le discours sur l'évaluation sera situé dans les sciences de l'humain : "dès lors que l'objet de connaissance est un sujet (ou des sujets), son approche, son traitement, sa symbolisation, sa publication dans des écrits relèvent d'une épistémologie très particulière. Car la connaissance s'élabore dans et par la relation qui s'instaure entre le sujet connaissant et le sujet objet de connaissance, lequel ne saurait être considéré comme une chose sans être de ce fait, dépouillé de sa spécificité. [...] L'épistémologie des sciences humaines est une éthico-épistémologie." (Ferry, 1997, p.72).

Enfin, par évaluation, on ne désignera pas seulement les pratiques de contrôles de conformité, de certification des acquis ou des "compétences" mais aussi les pratiques d'évaluation dite "formative", les démarches qualité ainsi que la promotion des dynamiques de développement (structurel, institutionnel et professionnel) et la communication, la négociation des valeurs dans la *formation*.

Car, évaluer la relation humaine renvoie forcément à la situation éducative, à l'exercice de la fameuse "transmission de savoirs", aux modèles de la formation, au projet d'éducation. Les questions posées par l'acte d'évaluer se trouvent alors toutes *représentées* dans la situation d'avoir à "évaluer une formation". Par formation, on n'entendra pas seulement l'enseignement mais aussi la formation initiale, continue (scolaire, universitaire, professionnelle, dans l'entreprise, la Santé, la Fonction publique, le Travail social, ...) ainsi que toute relation éducative organisée dans une institution (encadrement, adaptation aux postes de travail, pilotage du changement, mise en place de stratégies organisationnelles, veille méthodologique, accompagnement de projets...).

2. Une recherche

Ce livre est issu d'une recherche dont le projet 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*² se construit dans l'action d'évaluation. Une première étape a été publiée chez De Boeck Université en 1997³. Le dispositif de recherche a été simultanément à ma fonction d'universitaire enseignant-chercheur qui a, notamment, la responsabilité et d'un DESS⁴ "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 maîtrise⁵).

La méthode de recherche employée relève de l'ethnologie⁶ : 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, à la mise à jour de conceptualisations, à l'aide de l'herméneutique et de la dialectique contemporaine.

Cette démarche de recherche comporte une étape constituée d'une enquête documentaire. Ce fut une sorte de sémiologie de textes d'évaluation⁷, 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

² Mot construit sur la notion *d'actant* empruntée à l'analyse structurale des récits (Greimas 1987 - Propp 1965).

³ Voir *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs avec commentaires*.

⁴ Diplôme d'étude spécialisée, troisième cycle universitaire, filière professionnelle.

⁵ Licence : fin du premier cycle universitaire français : troisième année. Le cursus des Sciences de l'éducation commence en licence. Maîtrise : quatrième année du cursus universitaire français, caractérisée par la soutenance d'un mémoire de recherche.

⁶ Méhan et Lapassade ont employé le terme "d'ethnographie constitutive", qu'on pourrait aussi reprendre.

⁷ Il est vrai, de ceux que je connais...

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 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 optimaliser 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. Ce présent livre donne à voir ces éléments d'une formation à l'évaluation.

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), comportaient suffisamment de puissance à rendre compte, à faire comprendre, à rendre intelligible, à donner prise sur les textes en évaluation ainsi que sur les pratiques d'évaluation pour supporter une édition. De même, est apparue suffisante aux yeux de chercheurs qui me sont proches⁸ (et que je remercie de leur conseils et de leurs critiques) la fécondité de ce système

⁸ Que soient particulièrement remerciés les lecteurs attentifs depuis longtemps de mes tâtonnements : Jean Cardinet, Jacques Ardoino, Jean-Marie De Ketele, Jean-Louis Martinand, Gérard Figari, Georges Lerbet, Francis Imbert, Christiane Peyron-Bonjan et mes collègues du Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Provence.

pour promouvoir de nouvelles lectures, des liens multiples, des liaisons plurielles dans les pratiques d'évaluation.

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.

Le constat de départ a été que lorsqu'on étudie les recherches et les pratiques d'évaluation depuis le début du siècle, 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" 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. C'est une chose que l'on a beaucoup oubliée et qui a provoqué la confusion entre évaluer et contrôler (Ardoino & Berger, 1986).

Puisqu'évaluer ne désigne pas d'abord une opération, la centration sur un élément de la pratique évaluée détermine les catégories d'actions évaluatives. Alors, on peut distinguer *trois conceptions de l'évaluation d'une formation*, sans se permettre de les hiérarchiser. Ce sont trois entrées différentes dans la pratique évaluative, toutes trois utiles :

1. Une centration sur *les produits de la formation*, qui se veut totalement "externe", une mise à plat des "effets" de la formation au regard de l'insertion professionnelle ou de la professionnalisation des formés, avec un système de références économiste : coût /rentabilité. Un contrôle de *l'efficacité* de la formation débouchant sur des jugements et des préconisations pour la mise en conformité, la régularisation de l'adéquation entre besoins et dispositifs de formation. Cette évaluation a tendance à

transformer en objet ce qu'elle évalue : pour mieux évaluer, l'évaluateur se voudra externe, objectif, à l'abri des intuitions et du ressenti, dans *la transparence*. Il va assimiler évaluer et mesurer les effets, par comparaison d'un référent et d'un référé. C'est le contrôle de la formation, de son rendement (Barbier, 1985 - Solaux, 2000).

2. Une centration sur *les procédures d'apprentissage*, pour une amélioration du dispositif de vérification des acquis de la formation : évaluer le fonctionnement du contrôle des connaissances ; évaluer le rapport entre apprentissage et acquisition ou certification ; quantifier les résultats aux examens et aux "devoirs", éventuellement créer de nouveaux tests, ou en supprimer. Mais parce que le formé, devenu "un apprenant", crée de la *résistance* à l'objectivation, l'évaluateur contrôleur de la situation de formation va vouloir gérer au mieux cette situation, l'organiser de façon rationnelle dans des dispositifs programmables, pour favoriser l'acquisition des savoirs. Il va donc vouloir gérer l'autre et ses processus d'apprentissage, il va mettre en place des procédures pour l'adaptation du programme aux formés (et vice versa), organiser, rendre explicites, visibles les scores et les adaptations, chercher des améliorations du rapport entre transmission et production. C'est l'évaluation *dans* la formation, le contrôle des acquisitions (Hadji, 1992).

3. Une centration sur *les processus de formation*, sur les dynamiques de changement dans la relation des sujets à la formation : pour la dynamisation des formés, pour l'accélération de leur inscription cognitive dans le projet affiché par les formateurs ; pour promouvoir l'investissement affectif et social que la formation met en scène. L'évaluation est alors communication pour la mobilisation, la "motivation", l'élaboration de sens et de projets chez le formé ; mise en place d'espaces de négociation, de dialogue dans *l'opacité* de la relation humaine ; la récolte des avis des formés pour un dialogue qui aboutisse soit à davantage d'adéquation, de concorde entre le projet des formateurs et ceux des formés (par des mécanismes de régularisation⁹), soit à la mise en place de réorientations imprévues, de nouvelles mises en perspective entre les sujets et leurs projets (c'est la régulation proprement dite). C'est l'évaluation comme processus de la formation (Dominicé, 1979).

⁹ Se reporter au chapitre II Elaborer des concepts : le RE de réguler.

Transparence, résistance et opacité : trois éléments clefs du vocabulaire de l'évaluateur qui vont différencier totalement la conduite d'évaluation, l'attitude de l'évaluateur, aussi bien que l'utilisation de ses outils. L'ambition de ce livre est de former à ces trois types d'évaluation parce qu'elles sont toutes utiles.

Cette recherche pour le repérage dans les théorisations et les pratiques d'évaluation, veut d'une part, donner une culture en évaluation : *rendre disponible* l'ensemble des modèles existants pour pouvoir s'y inscrire selon ce qu'on veut faire, et d'autre part, permettre de les articuler, ne pas se contenter de les juxtaposer mais s'ouvrir à la pluriférenciation, à l'utilisation possible d'une pluralité de références.

3. Le profil attendu de l'évaluateur formé

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*.

Il s'agit donc, pour le lecteur, d'amorcer une dynamique, un travail sur soi, un travail d'interrogation de soi et d'autoévaluation de soi en train d'évaluer¹⁰. Amorcer, car cette mise en travail des valeurs paraît non seulement nécessaire mais interminable, inachevable : un travail sur le désir de maîtrise, sur la soif de Vérité. L'évaluation est, pour le sujet, *une problématique du pouvoir*, avec lequel il n'a jamais fini de débattre. Etre formé n'est pas échapper aux surnormes sociales : l'évaluateur (mais aussi l'évalué, donc tout évaluant) est *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, des investissements symboliques, à un "imaginaire". Etre formé, c'est en être averti, ce n'est pas passer — miraculeusement — au travers. C'est donc une formation pour rendre intelligible le processus d'interprétation des pratiques.

¹⁰ Se reporter au chapitre II Elaborer des concepts : l'autoévaluation.

4. La culture en évaluation

Un des problèmes que pose la formation à l'évaluation est que tout le monde croit avoir, ou avoir eu — certains disent d'emblée d'avoir subi — une pratique d'évaluation, alors qu'il s'agit d'une *expérience* de l'évaluation. Et cette expérience est souvent malheureuse. Or, c'est cette expérience qui est ici interpellée : le cadre conceptuel exposé ne va pas désigner directement des pratiques de l'évaluation qu'il faudrait corriger, ce cadre doit permettre de les interroger. C'est bien d'abord comment conceptualiser l'acte d'évaluation dont il est question ici.

Les gens ne voient pas l'évaluation comme un concept, en dehors d'une actualisation dans une institution. Le seul mot qu'ils attachent volontiers à évaluation, c'est notation, avant tout parce que "évaluation" évoque des situations évaluatives institutionnelles, plus ou moins traumatisantes comme les pratiques de notation dans l'Education nationale. Le sens du mot évaluation est institutionnalisé et on croit immédiatement savoir ce dont il s'agit. L'évaluation est une évidence trompeuse. *Permettre de passer d'une expérience à une pratique* est l'ambition de ce livre.

Ensuite, l'évaluation se donne à voir avant tout comme *une pratique sociale*, ce qui pour certains veut dire que ce n'est pas une pratique *scientifique*. On n'étudie pas l'évaluation comme on étudie l'atome. L'évaluation ne peut être considérée comme un champ d'emblée scientifique. De là à considérer que ce ne peut être qu'un champ dit pratique où régnerait l'aléatoire, la conviction, il y a quand même un pas. En somme, pour former quelqu'un à cette pratique, l'hypothèse ici retenue est qu'il ne faut pas en rester à la description de la pratique ou à l'imposition d'une pratique innovante et salvatrice mais construire un appareil conceptuel (Pastré, 1999, dirait : "une structure conceptuelle") qui permette de penser *les formes possibles de la pratique* et de décider ensuite du type d'évaluation à mettre en oeuvre. Conceptualiser pour l'action. A condition que, pendant ce temps, celui qui se forme travaille *ses* pratiques. S'il ne les relit pas en fonction de l'évolution de cet appareil qu'il est invité à se construire, le concept restera pure abstraction.

Le but de cette formation à l'évaluation n'est pas de convaincre que telle pratique est la bonne. La culture en évaluation n'est pas finalisée seulement par la rationalisation des pratiques. Le but est de permettre d'inventer une praxis¹¹ à partir d'une culture en évaluation : "la praxis n'a pas d'autre fin qu'elle-même : elle consiste en l'usage et en l'exercice même de l'action, d'où résulte le perfectionnement de

¹¹ Se reporter au chapitre IV Banque sémantique à Praxistique.

l'agent et non un ergon qui serait extérieur. La praxis, en tant qu'elle ne s'épuise pas sur une production, mais demeure tout entière dans le sujet, et dure aussi longtemps que celui-ci vit, est "acte". (Imbert, 1990).

Autrement dit, il ne s'agit pas de donner le guide de la bonne pratique, dans un discours qui relèverait uniquement de ce que Schwartz (2000) nomme "la discipline (l'exigence) épistémique" ou "discipline du concept". Le projet n'est pas de donner encore une de ces "architectures réglées et cohérentes, caractéristique des ensembles conceptuels", qui n'accorderait de l'importance qu'au "pôle des concepts, des outils, des règles tendantiellement stockées et codifiées", privilégiant la "logique d'amont" de l'agir (p. 45) qui serait toujours retravaillée, remise en question dans l'activité, "(ré)généralisé au sein des dynamiques d'activité locales et concrètes". Il s'agit bien pourtant de "trouver des régularités", "d'anticiper des configurations", de "prédéfinir des modes d'investigation." (Schwartz, 2000, p. 46).

Mais, justement, le pluriel là importe : il ne s'agit pas ici de construire *un* "modèle de fonctionnement" au risque de "mutiler la situation" et de "ne pas comprendre comment l'activité fait histoire." (Schwartz, 2000, p. 46). Parce qu'en effet, l'action n'est pas dépendante seulement "d'un savoir intemporel" mais aussi d'une "intelligence du Kairos", ce savoir "saisir l'occasion favorable" (p. 35), on va ici travailler dans la promotion de "ces compétences générées et retravaillées au pôle de l'histoire". Le projet est bien de préserver ce que cet auteur appelle "la discipline ergologique", de favoriser "cette intelligence Kairique" où le temps est "facteur d'incertitude", où se produisent "des cheminements, des choix" : "une dramatique d'usage de soi." (p. 45). Il sera ici visé chez le lecteur le lien entre le "savoir stockable" et "cette gestion de l'instant comme copie non conforme du général", car évaluer fait bien partie de ces activités dont on peut dire qu'elles sont "entre le verbe et le corps, entre l'histoire collective et l'itinéraire singulier, le lieu d'un débat constamment remis en chantier entre des normes antécédentes à définir à chaque fois en fonction des circonstances et des processus partiels de renormalisations, centrées sur l'entité agissante." (p. 46). L'intelligence dans l'action, n'est pas seulement un débat de valeurs privées, "que l'historique de la situation conduit à "retraiter", à réévaluer, à l'aune des expériences concrètes." (p. 44). C'est tout un système de références (et pas seulement de normes) qui est mis en débat dans l'activité. Encore faut-il que ce système soit *soupçonné* par celui qui évalue.

L'évaluation est une pratique sociale (cette expression est redondante : toutes les pratiques sont sociales). Cela signifie 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" (Bourdieu) : 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 "mécanique 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.

Mais de cette prise de conscience des surnormes peut découler aussi une demande plus ou moins latente. Trop souvent l'évaluateur voudrait qu'on rationalise les comportements attendus : il veut y voir clair, il se situe alors dans une volonté de tri, de partage, de hiérarchie, de classement, de mise en ordre. Bien sûr les formés ne le disent pas ainsi, ils disent : "Moi je viens ici pour améliorer mes pratiques " ce qui est un alibi tout à fait honorable... Mais qui sous-entend qu'il y aurait des pratiques "bonnes" et donc que d'autres sont "mauvaises" ! Et il est attendu que formateur désigne les bonnes pratiques, qu'il moralise les actes. Il n'est pas question de déposséder l'évaluateur de cette décision : un évaluateur, c'est celui qui sait décider de ce qui est bon ou pas — qui en prend le risque. L'évaluateur n'est pas celui qui applique les préceptes, les principes d'une école, d'une chapelle. Tout au plus peut-on lui donner des scénarios connus. Mais cela ne voudra pas dire que dans ces dispositifs d'évaluation, il n'y aurait que des actes, des séquences utilisables parce qu'elles seraient *par nature*, bonnes ! On tient là une entrée dans la formation à l'évaluation : *l'évaluation n'a pas de nature, il n'y pas d'essence de l'évaluation. La bonne évaluation est une chimère.*

5. Rationaliser n'est pas conceptualiser

Le travers de ceux qui veulent ainsi seulement rationaliser leurs pratiques, c'est qu'ils cherchent toujours *la définition* : ils sont possédés d'un démon qui leur fait croire que quand ils ont la définition d'un mot, ils ont résolu le problème que pose le mot. Il n'y a pas une définition de l'évaluation ; parce que c'est le travail

de l'évaluateur de se construire une "définition" : à vrai dire *une caractérisation*¹² dans laquelle il se reconnaît à un moment donné.

En revanche, ce livre propose des points de repère qui peuvent permettre d'élaborer *des conceptions*¹³. Certains de ces repères sont plus incontournables que d'autres, plus chargés ; leur lumière est plus vive que d'autres. Mais la présence d'un repère ne suffit pas à donner une image de l'objet construit. Poser un repère pour l'autre, *ne dit rien de comment il organise avec celui donné, les autres repères*. C'est au lecteur de faire ces rapports, et c'est déjà conceptualiser.

En effet conceptualiser, c'est (en première lecture) concevoir dans sa tête un objet, se le figurer :

- à la fois en le débarrassant de ses attributs : le penser en soi, le caractériser pour le différencier alors d'autres objets voisins ; l'évaluation n'est pas la pédagogie, l'évaluation n'est pas la didactique, l'évaluation n'est pas la formation ;

- et à la fois en le pensant en liens avec tous les attributs possibles qu'il peut prendre selon l'endroit, le moment ou le type de contraintes que les situations peuvent imposer.

Un concept est identifiable en soi (il pose ses propres limites) mais il est toujours pris dans un réseau avec d'autres concepts et avec des notions qui peuvent lui servir de caractéristiques, d'attributs, sous l'effet de telle ou telle conjecture, condition, variation pratique. C'est dire que l'évaluation est le concept de ce livre et qu'on demande de la concevoir en soi (distinguée d'autres concepts comme la formation, l'enseignement, le soin, le management...) et *en même temps* de la concevoir riche de tous ses possibles, de toutes ses virtualités, en ayant à l'esprit toute une série de variations, de paramètres, de conditions de réalisation, de caractéristiques, de situations qui donneront forme dans des pratiques précises à ce concept plus que général : virtuel.

Donc le but n'est pas ici de rationaliser, de mettre à plat, de clarifier, d'étiqueter, de trier les pratiques. Il est fait le pari que si on peut conceptualiser l'évaluation, on peut ensuite, éventuellement, si c'est un projet rendu légitime dans tel ou tel contexte, rationaliser les pratiques dans lesquelles cet objet s'actualise. Qui peut le plus peut le moins. *Si on a des points de repère*

¹² On peut soutenir que dans les sciences de la nature existent des définitions (lesquelles se veulent hors du temps et vraies : des essences) alors que dans les sciences de l'humain ce ne sont que des caractérisations. Ces dernières sont soutenues par un point de vue particulier, inscrites dans l'histoire et pour l'intelligibilité de la communication. La caractérisation est alors donnée à entendre. La définition, elle, ne se discute pas.

¹³ Se reporter au chapitre I Problématique, paragraphe I,1,2.

conceptuels, si on sait se repérer dans le système de références et si on ne croit pas que les réseaux qu'on s'est donnés sont éternels, inamovibles, on peut avoir un "modèle"¹⁴ dans l'action, un "modèle d'action" et on peut le faire évoluer.

6. Théoriser et pratiquer

Sous cette opposition entre rationaliser et conceptualiser, s'en cache une autre : l'opposition entre théorie et pratique. Dans le langage courant, dans le sens commun¹⁵, on oppose systématiquement ces deux termes. Cette opposition est affectée de coefficients de valeur (on ne quitte pas l'évaluation) avec une ambiguïté totale : certains mettent le positif sur l'un et d'autres sur l'autre terme. Être pratique, ce serait bien car ce serait être concret, réaliste ou bien être pratique ce serait ne pas être théorique — et ce ne serait pas bien. Ces valeurs sont inversement proportionnelles : par réaction, plus les uns disent que la théorie est bien, plus d'autres vont dire que la pratique, c'est mieux — au risque d'en arriver à rejeter tout effort intellectuel.

Il est grand temps de sortir de ce piège : cette opposition n'est qu'une idée toute faite qui circule plus ou moins inconsciemment, une idée dont on ne sait d'où elle vient, on ne sait d'où on la tient, on croit l'avoir inventée, on en est persuadé : une idée de passion, une conviction¹⁶. On sait bien quel genre d'idéologie on peut développer à partir de telles oppositions : dogmatisme, intolérance, hargne, rancœurs — ou autosatisfaction.

Quand on est un praticien de l'évaluation, on n'a pas à vouloir devenir à tout prix (et à n'importe quel prix !) un théoricien de l'évaluation, comme si c'était mieux : on l'est déjà aussi, en quelque sorte. Inversement, les universitaires sont, paraît-il, des théoriciens, mais la recherche est avant tout une pratique ! Et les professionnels ont mieux à faire que de leur ressembler. Si le lecteur est un professionnel, un praticien, qu'il le reste. Tout ce qu'on peut expliciter, ce sont des moyens pour qu'il trace son propre chemin en évaluation.

Un praticien en évaluation, c'est forcément quelqu'un qui a des modèles, qui a une réflexion "théorique" — et c'est une des caractéristiques de l'évaluation

¹⁴ Modèle est mis ici entre guillemets car le réseau de concepts ne sert pas seulement à guider l'acteur et à automatiser ses gestes, Ce système est aussi objet de régulations dans l'action. C'est pourquoi l'évaluation est une "opération" bien plus compliquée que la simple "comparaison entre un référent et un référé".

¹⁵ Quoi qu'il y paraisse, l'expression "sens commun" n'a rien de péjoratif. C'est le langage de l'acteur, reçu sans discussion, comme "naturel".

¹⁶ Se reporter au chapitre IV Banque sémantique, pour la distinction entre une conviction et une valeur

qui la différencie (par exemple) de la formation. Trop de formateurs croient qu'il suffit d'être expert dans le savoir à transmettre pour pouvoir fonctionner et ne soupçonnent même pas qu'il faille se former à l'évaluation.

Il sera fait le pari de considérer *les professionnels de l'évaluation, ceux qui dans l'exercice de leur profession doivent aussi jouer ce rôle de l'évaluateur, comme des gens qui ne sont pas uniquement dans une pratique (englués comme on dit). L'évaluateur ne peut pas fonctionner sans réfléchir sa pratique — toute évaluation remplit une fonction réflexive*¹⁷.

7. Théorie et théorisation

L'opposition théorie/pratique sert aussi à assurer une autre opposition : celle entre sciences dures et sciences molles, dont l'évaluation se fait l'écho.

La notion même de sciences dures relève d'une idéologie, d'un imaginaire issu de l'"expérimentalisme"¹⁸, du positivisme. C'est croire que hors des statistiques, point de salut ; hors des maths, point d'intérêt ; que la science rime avec chiffre : l'idéologie des quantitativistes, purs et durs, ceux qui n'accordent de valeur qu'aux nombres.

En face et en réaction, les "mous" qui s'occupent des pratiques sociales, des êtres "vivants", de "LA" complexité. Qui s'intéressent à des "objets" aux contours mal définis, indéfinissables parce que mouvants, changeants, dont ne sait jamais quels sont les paramètres, les variables. Ces objets qu'on ne peut même pas se permettre de tuer pour savoir comment ils fonctionnent ! Qu'on ne peut pas disséquer sans perdre l'essentiel — qui tient justement au fait qu'ils vivent et changent. Ces sciences dites molles, qui veulent accompagner le vivant et l'humain et le "comprendre" sans l'expliquer jamais — ce qui tourne parfois bien court.

C'est un vieux débat qui perdure et dans lequel on est tenu de se positionner. Ici, seront refusés ces deux extrêmes. Essayons de rendre disponibles les algorithmes, les schémas, les programmes de recherche qui existent dans l'un et l'autre des "camps", pour les articuler : on ne peut comprendre sans expliquer. C'est le statut de l'explication qui change : elle devient un passage provisoire vers la compréhension et non pas le but ultime (Ricoeur, 1986). L'évaluation n'a pas pour unique but d'expliquer, ni de faire voir, de clarifier, de comparer un référent et un référé. L'évaluation est aussi une

¹⁷ Ceci ne signifie pas que les autres praticiens ne théoriseront pas leurs pratiques — bien au contraire mais ici on se centre sur l'évaluateur...

¹⁸ Qu'on ne confondra pas avec l'utilisation dépassionnée de la méthode expérimentale.

relation de sujet à sujet qui a pour projet l'interprétation de la valeur de ce qu'on fait. C'est pourquoi *l'évaluateur est quelqu'un qui dit, qui vit, qui est l'articulation théorie/pratique*, il n'est jamais dans l'un ou l'autre seulement.

Il n'y a pas de discours théorique pur sur l'évaluation, au sens où un tel discours serait opposé à un discours pratique (et donc plus important). On a des théorisations sur l'évaluation — et non pas des théories : théorisations implique l'idée de régulier, de corpus provisoire, qui doit être approprié par celui qui s'en empare. Des théorisations qui essaient d'articuler théorie et pratique sans dénigrer la pratique, sans y voir une source de biais à neutraliser, un lieu d'engluement.

Mais il n'y a pas non plus de discours scientifique dur ou pur qui puisse rendre compte des pratiques évaluatives et il ne peut pas y en avoir. Cela pourrait se résumer par le slogan : "l'évaluation n'est pas une science". Ce qui n'empêche pas de faire des recherches sur l'évaluation, mais ce n'est pas l'évaluation qui est, en soi, recherche.

Quand on dit il n'y a pas de théorie pure en évaluation, on ne suppose pas qu'il puisse y en avoir, on ne suppose pas que ce puisse être une tare, une honte. Sinon on fait croire qu'un champ de pratiques sociales pourrait être traité "purement", ce qui relève d'une volonté de maîtrise et de contrôle délirants parce qu'ils se veulent les seuls possibles : une pratique calibrée et "mise à plat" n'est plus une pratique, c'est un procès de fabrication, une chaîne de montage, un procès économique. Aujourd'hui, on sait que cela ne suffit pas à rendre compte de la relation humaine. L'humain apporte de l'imprévisible : la pratique est toujours plus riche que ce qu'on peut en dire.

On a donc en évaluation *des théorisations, résultats d'une série de conceptualisations*. On ne se contente pas de rationaliser une pratique mais on inclut la pratique. C'est bien à partir de la pratique que l'on construit un réseau de sens, ni contre, ni seulement avec, mais à partir de. A partir de la pratique, avec un détour dans la recherche pour aboutir à des théorisations. La recherche nourrit les pratiques, elle ne les dicte pas.

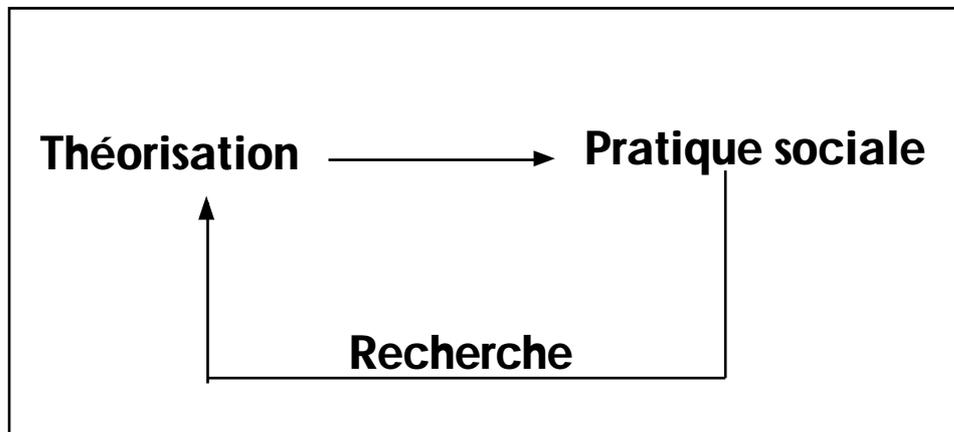


Schéma 1. Les relations entre théorisation, pratique et recherche

Les relations entre théorisation, pratique sociale et recherche ne sont pas linéaires¹⁹. On n'est pas ici dans l'application d'une théorie sur une pratique. La conceptualisation dans l'action permet au sujet de s'approprier la théorisation, de la faire sienne et de s'exercer à transférer ce qu'il a appris en fonction du contexte.

Au lecteur, donc, de *faire le lien entre les concepts et son expérience*, un livre ne permet pas d'accompagner ce travail de reliance. Et le transfert ne sera pas toujours facile à faire — il sera toujours *possible* de le faire, surtout si le lecteur se débarrasse du complexe de la théorie, de la survalorisation de la théorie et de la honte de la pratique, qui empêchent de faire des liens.

8. Des concepts d'intelligibilité

D'autant plus que ce qui sera dit dans ce livre obéit par la force des choses et malgré tout, à "la logique des concepts" ainsi décrite par Vermersch (1979) : "Il

¹⁹ La récursivité est une organisation d'éléments selon un processus autoproducteur où ce qui sert la causation sert en même temps la production, ce qui génère est généré. On dira, par exemple, qu'ordre et désordre sont en récursivité quand on conçoit que les effets que l'un de ces éléments produit, servent en même temps que se produisent ces effets, à produire leur cause. C'est le principe de causalité chronologique qui est abandonné pour le principe de causalité circulaire en synchronie : par exemple, les conditions d'existence ne précèdent pas l'existence, les unes produisent les autres dans un même temps.

s'agit du terme le plus général, qui recouvre des appellations comme logique de la matière, organisation du contenu à enseigner. [...] Dans l'établissement de la logique de la matière, le but que l'on se propose est d'identifier et de définir les différents concepts nécessaires, puis de les organiser entre eux suivant des relations d'implication. [...] Pour établir cette logique des concepts, *la seule garantie que l'"expert" peut se donner est celle de la cohérence de son propre raisonnement*. Le résultat a ainsi un statut de norme. Le réseau obtenu est intemporel, c'est-à-dire qu'il ne contient pas de cheminement privilégié a priori. Il ne permet pas, à lui seul, de déduire la logique d'utilisation, ni la logique pédagogique, dont les cohérences propres lui sont hétérogènes. [...].

On voit que cette logique des concepts, établie d'un point de vue d'"expert", présente de nombreux risques de dépasser ce qui est réellement nécessaire à l'élève :

- dépassement par le haut en allant, par exemple, trop loin dans les justifications fondamentales par rapport au niveau des sujets ;

- dépassement par le bas en n'incluant pas des concepts apparemment très élémentaires pour celui qui analyse la matière, mais dont le rappel est nécessaire pour le niveau des élèves."

Car écrire, c'est ne pouvoir avoir de retour immédiat sur ce trop haut ou trop bas. Mais comme "la formation ne saurait être réduite à une action exercée par un formateur sur un "formé", malléable, recevant passivement la forme que lui imprime le formateur." (Ferry, 1983, p. 37), il sera fait confiance à la puissance de "négativité" du lecteur, ce pouvoir de dire non qui fonde la figure du sujet auteur, de celui qui se met à l'origine de sa propre parole (Ardoino, 1993).

Cette logique des concepts renvoie à l'idée de "concepts d'intelligibilité des actions" de Barbier (2000 c, p. 91). Le trop haut ou le trop bas est le risque à courir dans tout projet d'intelligibilité. Les précautions prises sont bien de faire participer les acteurs eux-mêmes à la construction de l'architecture mise à jour à partir de leur analyse de l'action. Ceci implique une démarche de travail itérative qui peut donner l'impression de retour sur une même idée parce qu'il y a reprise (en spirale) de l'intelligible pour coller au plus près de ce qui se fait, tout en désirant (qu'on le veuille ou non) "y voir clair". L'articulation entre le magma de la pratique et l'organisation logique dont elle procéderait ou pourrait procéder n'est pas facile. Le chercheur risque sans cesse de survaloriser sa logique et de se laisser aller à juger comme amalgame erroné, les compromis et les confusions constatées dans la pratique.

Et ce problème se pose d'une façon particulière en évaluation où l'immense majorité des évaluateurs en exercice n'ont, de fait, *jamais été formés en évaluation*. D'où l'importance de la phase qui a été conduite, de formation à l'évaluation avec les résultats de l'analyse de l'action, formation pendant laquelle

l'architecture elle-même ne peut pas être qu'un objet de transmission (mécanique) parce que, sous l'effet de son appropriation par les formés, l'architecture évolue — sans devenir pour autant de plus en plus vraie²⁰. C'est sa capacité à évoluer, à prendre des formes différentes selon les personnalités et les contextes qui devient caution de validité et non pas son pouvoir à se reproduire telle quelle, à s'appliquer. D'où l'idée qui s'est lentement imposée d'une *pratique problématisée* à chaque action par l'utilisation d'une matrice de références possibles. "L'architecture" devient alors cette matrice proposée, ce n'est d'ailleurs plus une architecture conceptuelle (un référentiel, un ensemble fini de "concepts mobilisateurs") mais *un système évolutifs de références* qui obéit aux aléas de la culture de l'acteur (à son pouvoir d'intelligibilité). Les "invariants" ne sont pas des existants, des points de passage obligés, qu'on s'attendrait à trouver dans la bonne pratique préconisée. Ce sont des virtuels dont l'actualisation dans telle ou telle action reste largement imprévisible et dépend de la conscience de leur existence que peut avoir, selon son degré de formation, l'évaluant — et du "travail sur soi"²¹ par lui accompli et accepté.

Donc, ce livre veut aider à construire des repères pour évaluer. Et si on boucle avec l'idée de départ : "ce livre n'est pas fait pour rationaliser les pratiques mais pour les conceptualiser", on peut maintenant ajouter : "l'évaluateur n'a pas à épouser l'une ou l'autre de ces théorisations". Le lecteur, décidera des réarrangements possibles et à partir de là, il construira un univers de repérage évolutif, adaptable aux aléas des circonstances, des projets.

On peut se demander maintenant, ceci étant dit, ce qu'on a perdu en posant le projet de formation de ce livre ainsi. On peut avoir perdu une sorte de volonté de dépendance, parfois confortable. Si on vient à la lecture de ce livre parce que ses pratiques évaluatives sont devenues insupportables, il faudra respirer à fond et ne pas attendre que (magiquement ou rationnellement) ce

²⁰ "Qui a besoin de savoir ? Uniquement ceux que le savoir gêne. C'est la définition du névrosé (Lacan, *Le séminaire*, Livre XVI, D'un autre à l'Autre, 4 juin 1969)" cité par Schaetzel, 1997, p.45.

²¹ Ce "travail sur soi" reste largement mystérieux, en ce sens qu'il n'est pas entièrement visible de l'extérieur et échappe à la saisie du formateur. On désigne par "se travailler" ou "se mettre en travail" l'acceptation par l'évaluant de se prendre comme objet d'apprentissage, de vouloir "s'assouplir, s'élargir, s'approfondir" : autant de métaphores qui ne se mettent pas en algorithmes comportementaux. Ce n'est pas seulement un exercice de conscientisation qui rendrait l'évaluant de plus en plus maître de lui-même mais un projet d'élucidation dans l'action, de l'action elle-même, dont le meilleur indicateur reste le plaisir à être dans l'action, le fait se "se sentir à l'aise", qu'on ne confondra pas avec "être certain de bien faire". C'est donc un processus — et inachevable, que par ailleurs on appelle "la professionnalisation" C'est l'objet particulier du chapitre III.

livre fasse disparaître ces malaises ou ces mal-être. C'est un travail qu'il faut conduire car on est toujours impliqué dans ce malaise, on n'y est pas "pour rien". Ces tracasseries ne viennent pas seulement de l'institution où l'évaluateur travaille, par exemple, ils viennent aussi de son positionnement dans cette institution et il lui faudra du temps pour l'analyser, pour y travailler. La formation à l'évaluation ne peut pas être le SOS des désespérés de la pratique évaluative. L'ambition de ce livre n'est que l'espoir de proposer, ou bien des ouvertures pour réviser ce qui a fait dire que la situation était intenable, ou bien des arguments pour faire changer la situation que l'on fait à l'évaluateur et à laquelle il participe.

Ce qu'on a perdu aussi, c'est peut-être une certaine foi en ce que l'on appelle le *militantisme pédagogique*. Se former pour trouver la bonne méthode, la bonne pratique ? C'est raisonner en termes de bien et mal et le lecteur risque fort d'être déçu parce que ce n'est pas ainsi que ce livre raisonne : il ne veut pas faire des adeptes d'un dogme qui iraient ensuite se répandre comme une horde sauvage dans le territoire pour faire la conquête des bastions rétrogrades en portant la bonne parole. L'idéologie de l'innovation à ses limites. Car chercher la bonne méthode d'évaluation, c'est être dans le plein, l'éternel et le vrai, la certitude.

Ni plein, ni dur, ni intemporel, ni vrai, ces termes là ne peuvent pas être les points de la boussole qui orienterait l'évaluateur. Forcément, l'évaluateur dont on parle ici se meut dans une réalité mouvante, énorme, multiforme, une réalité plurielle et évolutive, un magma. *Toutes les pratiques sociales sont inscrites dans le changement et ne peuvent pas être pensées avec des cartes qui se feraient passer pour des répliques exactes, codées, du réel qu'elles donneraient à voir.*

Et puis, les modèles en évaluation vont à une telle allure que fou serait celui qui dirait aujourd'hui : "voilà ce qu'il faut faire", car dans cinq ans, ce sera dépassé ! Et puis parce que ce livre est le résultat de recherches sur l'évaluation, il n'est pas le discours d'un *maître, grand timonier, guide de l'évaluation*, ni celui d'un *trans-formateur* persuadé que la formation ne serait là que pour adapter les gens à des postes de travail. Les objectifs sont plus larges. On les connaît : autonomie, esprit critique, fonction de pertinence au contexte social etc.

Quelles conséquences ? Lire les théorisations de l'évaluation, c'est se colleter avec des textes difficiles, abstraits, c'est acquérir un vocabulaire, une syntaxe spécifique aux études en évaluation, une grammaire. Ce que je peux *garantir*, c'est que ce détour théorique est rentable, il permet en fin de compte

de faire évoluer les pratiques, il permet de penser le fonctionnement de l'évaluateur : on peut le garantir *mais à une condition, c'est que le lecteur fasse les liens, qu'il cherche à s'approprier — ce qui demande du travail*. La formation est communication, un livre ne le permet qu'imparfaitement, il ne peut être qu'un support à la formation proprement dite, une amorce.

Communication / évaluation : proche parenté. L'évaluateur n'est jamais seul. Comme les concepts, il est toujours pris dans un réseau. Plus il se sent seul, moins il l'est. Les compétences en évaluation ne relèvent pas d'une spéculation, ni d'une spécialisation, ni d'une culture privée ; *l'évaluation remplit des fonctions sociales* que le terme de communication permet de penser.

Mais il faut se souvenir que l'immense majorité des acteurs sociaux qui ont à tenir une fonction d'évaluateur n'ont *jamais* été formés à l'évaluation. Soit ils ont adhéré à un modèle rencontré par hasard dont ils deviennent les porte-drapeaux, soit ils mélangent *sans s'en rendre compte* des bribes de modèles entendus. En général, ils se réfugient dans les certitudes (à partir de définitions) et s'épuisent dans la quête obstinée de bons outils.

La représentation sociale ordinaire, dans le sens commun, de l'évaluation encore aujourd'hui est que c'est une technique sans lien avec le sujet qui l'emploie, un ensemble de procédés à l'évidence les plus proches possible d'un idéal vague de scientificité (la fameuse rigueur ou l'objectivité) pour mesurer ou vérifier l'acquis. Or depuis 50 ans, on assiste à un approfondissement de l'évaluation : de la norme à la règle, du mécanique au biologique, du vivant jusqu'à l'humain ; de l'expérimental jusqu'à la clinique ; de l'extérieur objectif à la prise en considération du travail des sujets, jusqu'à l'organisation des interrelations subjectives ; de la régularisation pour la conformité au programme jusqu'à l'exploitation des divergences apportées par la régulation ; de la norme sélective en passant par la prescription jusqu'à la négociation et la coopération dans le projet. L'évaluation couvre l'ensemble de ces conduites.

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

Il n'est pas de nature de l'évaluation, sauf à dire que l'évaluation est un processus humain qui se construit en lien avec l'édification identificatoire du sujet et comporte, entre autres points de passages obligés, structurants : l'acquisition du langage, le stade du miroir et l'acquisition de la propreté (Harvois, 1987), ce qui peut faire dire que pour l'humain, "vivre, c'est évaluer". La nature en la matière, on le voit bien, est une construction sociale, toujours contextualisée (Belair, 1996) : on ne va pas remettre en route le vieux débat entre l'inné et l'acquis...

Si culture n'est pas ici pensée en opposition à nature, s'il s'agit bien avant tout de comprendre une pratique sociale : l'évaluation, alors "culture" renvoie à "une culture plurielle de l'évaluation entre usages et archétypes." (Jorro, 1996). Avec l'ambition de ne pas assimiler culture de l'évaluation et "rationalisation des systèmes." (Perrenoud, 1996, p. 55).

Une citation permet de travailler cette idée de culture dans les pratiques évaluatives : "la culture en évaluation : l'émergence d'un état d'esprit, d'habitudes, de réflexes mêmes, grâce auxquels sont appréciés régulièrement l'état courant et les actions conduites, pour, en retour, infléchir sur ces dernières, si nécessaire." (Thelot, 1993). Mais on pourrait croire à lire cette phrase que la culture n'est qu'un "bain", un patrimoine hérité, sans effort. Or, la culture n'est pas seulement du savoir engrangé mais bien davantage, à partir de ce savoir, la possibilité de problématiser des situations, de questionner les évidences, et notamment la *doxa* : la langue ordinaire de l'institution où on travaille. La culture permet d'éviter les confusions, les réductions, les certitudes du sens commun. La culture n'est pas un stockage de savoirs, c'est une dynamique. Les échos, les résonances, le questionnement, la vigilance et le doute sont plus caractéristiques d'une culture que la certitude des savoirs utilisés. "Identifier, dédramatiser, relativiser" sont trois mots-clefs de cette "culture en évaluation" qui devrait, entre autres, permettre de comprendre les pratiques évaluatives.

Alors on peut rebondir sur la citation et l'adapter : *"la culture de l'évaluation mise en actes dans la pratique évaluative est l'élaboration par l'évaluant (évaluateur ou évalué) d'un état d'esprit, d'attitudes, permettant l'utilisation de postures²² qu'on peut rendre intelligibles par des références communicables. A partir de cette construction inachevable, il peut apprécier*

²² Se reporter au chapitre IV à Posture

régulièrement le point de vue qu'il adopte sur la pratique d'évaluation, sur ses liens avec la pratique évaluée, sur les commandes, les dispositifs, etc. pour pouvoir infléchir (ou réguler) ses propres actions et ses théorisations".

Il faut, pour qu'on puisse parler d'une culture en évaluation (laquelle peut bien sûr se construire à partir d'autres entrées que celles qui vont être proposées dans ce livre), que l'acteur évaluant fasse des liens avec son expérience pour qu'il puisse se remettre en question et continuer à se former en évaluation. La culture est ici la réponse à la question : "comment habite-t-on un acte ?" (Clos, 1999).

La culture permet la connaissance, cette conscience de son ignorance et le désir de savoir encore. Pour cela, il faut accepter que l'évaluation est une action, un agir communicationnel (Habermas, 1987), une praxis (Imbert, 1985) qui produit un domaine de recherches qui évoluent. L'évaluation n'est pas en soi une science, et surtout pas une science qui devrait être réduite à une méthodologie expérimentaliste. L'évaluation n'est pas non plus une substance qui se définit une fois pour toutes. Toute définition de l'évaluation est partielle et partielle. L'évaluation se caractérise, elle ne se définit pas.

L'évaluation est un attribut d'une pratique greffée sur une autre pratique qui se distingue par un dispositif spécifique où circulent des critères et un certain rapport aux valeurs. Préciser la qualité de ce rapport aux valeurs, c'est entrer dans une "définition", une caractérisation propre à une période, un modèle, un courant ou une école d'évaluation. C'est pourquoi chercher LA définition de l'évaluation est une entreprise vouée à l'échec (et partisane) : tous les modèles en donnent leur version. L'évaluation est le rapport que des sujets entretiennent avec la valeur. Spécifier ce rapport, c'est entrer dans une école d'évaluation, c'est s'inscrire dans un modèle de l'évaluation.

L'évaluation est *une lecture* de la pratique, en continu, et, comme toute lecture, elle dépend *d'un ensemble de normes et de surnormes, d'a priori, de conceptions*. Ces surnormes agissent l'évaluateur, le travaillent.

9. Sens de lecture(s)

Ce livre veut favoriser chez le lecteur une "construction de sens" : "faire émerger chez le sujet des mobiles inédits et en retour, élargir le champ des possibles sur le plan des buts et des moyens d'action qu'il peut s'autoriser au moins à envisager — y compris en dehors de la formation : ce faisant, on lui ouvre un espace même ténu, où il peut projeter l'idée de transformation, de prise sur le réel et se mettre ainsi en mouvement." (Bourgeois, 2000, p.102). Pour ce faire, il est proposé d'élaborer une

problématique initiale²³ à partir de laquelle on puisse penser des concepts issus de l'analyse de pratiques existantes. Non pas pour résoudre des problèmes. Ni pour chercher la bonne évaluation. Mais poser provisoirement des cadres, un "univers de repérage", un système de références²⁴ évolutif.

La problématique est utilisée pour se donner des "concepts"²⁵, des points de références pour agir. L'idée mise en scène dans l'architecture de ce livre est qu'il n'est pas possible d'éviter de réduire l'évaluation à un simple outil si on ne problématise pas la pratique évaluative. La formation à l'évaluation permet la problématisation de la pratique évaluative. Aborder une thématique sans avoir au préalable posé une problématique est une impasse dans laquelle se mettent beaucoup d'évaluateurs débutants. C'est la problématique (Chapitre I) qui va permettre de renouveler, de revisiter les thématiques de l'évaluation : les critères, le projet, la régulation, l'autoévaluation (chapitre II).

A ce titre, *le livre peut être lu en entrant par n'importe quel chapitre*. Il ne s'agit pas d'une argumentation linéaire qui demanderait qu'on suive "la progression des idées". Le lecteur sera conduit, s'il joue le jeu des renvois en notes de bas de page, à revenir au chapitre I (la problématique). Cette problématique donne les moyens de penser le système de références que le chapitre II explore. Chaque partie du chapitre II est une reprise de la problématique du chapitre I : on fait "tourner" la problématique sur des thèmes de l'évaluation.

D'autres notes de bas de page renvoient le lecteur vers le chapitre IV (la banque sémantique), pour continuer sa réflexion et étayer sa posture par un ensemble de connaissances complémentaires.

Il s'agit donc à partir d'un "central", la problématique, d'inaugurer un réseau d'éléments : les thèmes connectés à ce central et reliés entre eux. Ce livre aurait pu donner lieu à un C.D. avec liens hyper texte. Il invite à une lecture en boucles : ainsi des "retours" ont paru indispensables, sur des notions qui semblaient nécessaires à ce moment précis, aussi, pour comprendre ici et maintenant. En fait, il s'agit de poser une matrice : la problématique, d'où naît une série de thématiques (l'autoévaluation, les critères, le projet...). L'ordre d'apparition de ces thèmes est indifférent : à chaque fois se joue la problématique du chapitre I. C'est pourquoi les parties du chapitre II ne sont pas précédées d'une introduction qui en justifierait le contenu : leur choix comme

²³ Se reporter au chapitre IV Banque sémantique à Problématique.

²⁴ Se reporter au chapitre IV Banque sémantique à Référentiel.

²⁵ Se reporter au chapitre IV Banque sémantique à Concept.

leur ordre n'obéit pas à un calcul, on aurait pu mettre la régulation avant ou après le projet. Et on peut lire le texte sur le projet avant ou après celui sur la régulation. De plus, la liste des thèmes n'est pas close : on aurait pu ajouter la compétence, l'informatisation et bien d'autres thèmes.

Le chapitre III synthétise, donne à voir, rationalise la démarche dite de "dialectisation" en l'exemplifiant sur le thème de la qualité.

C'est enfin parce que le propos n'est pas clos, ni défendu dans une argumentation, que le livre ne comportera pas de conclusion générale. Le lecteur est ainsi invité à continuer la dynamique : se donner d'autres concepts, à partir de la problématique élaborée, voire à renouveler la problématique initiale qui serait devenue pour lui, inconsistante.

L'évaluation sera envisagée ici dans toute situation d'éducation : en formation, dans l'encadrement d'un service, dans l'exercice professionnel. Les critères, le projet, l'autoévaluation sont des thématiques de l'évaluation, le reste de ce livre se propose d'aider le lecteur à en faire des *problématisations*.

