

## Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui

M. Vial

Maître de conférences, Université de Provence, UMR ADEF.

### Agir et évaluer

L'agir professionnel est traversé par « un retravail de principes généraux, d'une réévaluation partielle et toujours inanticipable à partir des contraintes et des expériences de toute activité humaine dans lesquelles ces principes ont à prendre corps »<sup>1</sup> par un « travail des valeurs »<sup>2</sup>, un « retravail des valeurs par ces expériences incorporées ». Or le rapport aux valeurs (à ce qui importe) est le sens étymologique de Evaluation.

L'évaluation est une « direction mouvante<sup>3</sup> » dans l'agir professionnel. L'évaluation obéit aux caractéristiques des dimensions de l'agir :

« Son apparition est non planifiable

Son apparition n'est pas nécessairement unique (peut réapparaître plusieurs fois, sans qu'on puisse prévoir le nombre d'apparitions).

Sa durée est non programmable.

Elle ne s'inscrit dans aucun circuit pré-programmé.

Une apparition n'est pas une réplique de la précédente.

Elle est toujours présente en soubassement

Elle est en ré-élaboration permanente.

Elle est dépendante des autres dimensions »<sup>4</sup> .

L'évaluation est toujours là où on ne l'attend pas. Chaque nouvelle apparition apporte quelque chose de neuf, elle est toujours là, présente en sous-bassement dans la mise en acte : elle est en ré-élaboration permanente. L'évaluation est une dimension de l'intervention, ce n'est pas un simple dispositif. Or beaucoup de gens confondent encore contrôler et évaluer. Pourtant, cela fait bientôt 40 ans que des chercheurs ont travaillé à faire savoir que contrôler, ce n'est pas évaluer mais que le contrôle fait partie de l'évaluation.

Même dire : « la fonction la plus irréductible de l'évaluation est d'aider à la production de sens »<sup>5</sup> est ambiguë. D'abord parce qu'il n'est pas sûr que le sens se produise comme un objet en série et parce qu'aider peut laisser intacte l'idée que l'évaluation n'est qu'un outil, une technique pour la maîtrise des situations.

---

<sup>1</sup> Schwartz, Y. 2004, p.83

<sup>2</sup> Schwartz, Y. 2004, p.83

<sup>3</sup> Deleuze, G. & Guattari, F. 1980, p.31

<sup>4</sup> Caparros-Mencacci, N. 2003

<sup>5</sup> Imbert 1985 p.70

## Evaluer pour piloter ou pour accompagner ?

L'évaluation est constituée de deux dimensions, deux processus fondamentaux, deux positionnements épistémologiques, deux univers (qui se donnent à voir dans les deux postures de l'intervenant : l'expertise et la consultance) hétérogènes et connectés entre eux, antagonistes et complémentaires : dans l'évaluation, il y a du contrôle et puis, il y a autre chose, son contraire.

Nous parlons bien de l'agir. Alors que dans l'action rationnelle, le contrôle est identifiable comme un moment souvent ritualisé sous la forme d'un bilan en fin de procès ou de bilans intermédiaires (des tests) à des endroits clefs du dispositif. Pour beaucoup de praticiens, l'évaluation n'est encore que cette vérification à partir de standards à prétention universelle, quantifiés pour permettre des mesures. Tant qu'on est arrimé à cette conception de l'évaluation réduite au contrôle, on ne peut reconnaître dans les pratiques d'accompagnement professionnel le processus d'évaluation.

*L'évaluation est faite pour poser la question du sens de ce qu'on fait. Et il y a deux façons de poser cette question et ce sont deux projets d'évaluation possibles :*

- pour obtenir une réponse utilisable, communicable qui permette de faire des remédiations, des corrections, d'améliorer en continu les pratiques évaluées. On s'interroge alors sur l'efficacité du procès étudié, c'est l'évaluation-contrôle, dans l'univers du guidage.

- Pour se repérer dans l'agir, parce que la question du sens ne peut pas être passée sous silence, pour débattre et parce qu'on est déjà en débat : « Dialoguant avec les autres, parfois sans parole, dans le champ des *conflits de critères* où leur activité est introduite, les travailleurs sont renvoyés par les arbitrages auxquels ils sont contraints à un dialogue avec eux-mêmes »<sup>6</sup>. On se questionne alors sur les significations pertinentes que l'on peut attribuer à ce que l'on fait. C'est l'évaluation-interprétation<sup>7</sup> : « une activité herméneutique intense à laquelle se livre la personne »<sup>8</sup>. Par exemple, « La personne prise en charge, sollicitée au quotidien, ne peut pas ne pas tenter d'interpréter les actes des professionnels, pour en comprendre l'origine : relèvent-ils de la sphère du don ? sont-ils seulement déterminés par un contrat salarial ? C'est ainsi que se construit l'image du travailleur social ou du soignant ; cette image doit alors être considérée comme une structure d'accueil à l'intérieur de laquelle viennent se loger des imagos inconscientes externalisées par la personne prise en charge sur la personne du travailleur social ou du soignant »<sup>9</sup>. On est cette fois dans l'univers de l'accompagnement.

---

<sup>6</sup> Clot, Y. 1998, p.219

<sup>7</sup> Ardoino, J. & Berger, G. 1986

<sup>8</sup> Fustier, P. 2000, p.2

<sup>9</sup> Fustier, P. 2000, p.2

## Les deux langages de l'évaluateur

A ces deux univers (le contrôle et le reste de l'évaluation) correspondent deux types de langages : le logos et le mythos « deux formes de savoirs impliquant des modalités différentes d'être-soi et d'être ensemble »<sup>10</sup> : le savoirs démonstratif « où le sujet est engagé dans un processus de dévoilement de la réalité du monde »<sup>11</sup> et le savoir narratif, où le sujet est « un sujet parmi d'autres sujets liés à ces derniers par des histoires ». Ces deux sujets n'ont pas les mêmes façons de « faire sens », ils n'habitent pas les mêmes univers sémiotiques<sup>12</sup>. Ils n'activent pas les mêmes paradigmes<sup>13</sup>, cet arrière-fond conceptuel qui leur permet de se tenir dans l'action : leur « épistémologie profane », faites d'idées générales et non pas de savoirs savants, « une conceptualisation tacite, en acte dans le langage ordinaire »<sup>14</sup>. Sans avoir étudié la question de la vérité et du savoir, les évaluateurs se construisent au hasard de leur histoire un monde divisé par une contradiction fondamentale. Ces sujets se sont plus ou moins solidement positionnés, y compris sans le savoir, par rapport à deux systèmes explicatifs à l'origine de leurs décisions. Ainsi, les intervenants oscillent entre une vision du monde mécaniciste et une vision du monde biologiste. Parfois, ils exaltent l'un des deux paradigmes et dénie l'autre, dans l'obsession fort répandue d'avoir un caractère « cohérent ». L'un survalorise la rationalité, l'autre le relationnel. On touche là à la constitution identitaire.

Coach, consultant et expert sont des intervenants en organisation. Et ce sont des « métiers de l'évaluation ». Ce sont des évaluants, des acteurs professionnels prenant part à un processus particulier appelé « évaluation ». Avec deux fonctions sociales distinctes à remplir :

- Soit l'évaluant est celui qui a mandat pour, qui est garant d'une fonction sociale instituée sous la forme d'une commande. Son intervention sera alors une réponse, un produit attendu, une action rationnellement organisée, un dispositif en discontinu.

- - Soit l'évaluant est celui qui utilise et permet d'utiliser une fonction psychosociale instituante<sup>15</sup> sous la forme d'une action pour le changement. Son intervention sera alors au contraire de l'ordre de la question dont les acteurs s'emparent, un processus, une dimension de l'agir professionnel, en continu.

Conduire, aider et guider relèvent bien sûr d'une logique de contrôle ; « être avec » relève de l'autre logique de l'évaluation. C'est la différence entre piloter le changement et accompagner le changement. Se réclamer de l'accompagnement ne dit rien de la conceptualisation de l'évaluation qu'on porte. Mais dans les deux

---

<sup>10</sup> Dufour, D-R, 1996, p.30

<sup>11</sup> Dufour, D-R, 1996

<sup>12</sup> Dufour, D-R, 1996

<sup>13</sup> Vial, M. 2001

<sup>14</sup> Clot, Y. 1998, p.148

<sup>15</sup> Ardoino, J. & all 1980

cas l'évaluation est le rapport du sujet aux valeurs qu'ils incarnent, qu'ils habitent. Avec deux façons différentes de s'installer dans ce travail de valeurs :

- ou bien les valeurs sont données, pour une application, comme des normes : on est alors dans le contrôle. On est là pour prendre en compte, rendre des comptes, faire des bilans, vérifier la conformité, régulariser. C'est le travail de l'expertise.

- Ou bien les valeurs sont en débat pour un questionnement sur le sens de ce qu'on fait, dans une relation cette fois, d'accompagnement. On est là pour prendre en considération, dynamiser, promouvoir, diverger, réguler. C'est le travail de la consultance.

Les deux postures professionnelles, antagonistes, utilisent deux formes contradictoires de rationalités. L'expert est dans le pilotage, pour la résolution de problèmes. Il n'a besoin pour ordonner son agir que du paradigme mécaniciste. Le consultant est dans l'accompagnement pour la problématisation des enjeux, il n'a besoin pour ordonner son agir que du paradigme biologiste.<sup>16</sup>

En ligne directe avec cette inscription paradigmatique, s'impose alors chez le professionnel le choix (plus ou moins irrémédiable) d'une des deux *logiques* de l'évaluation. Le mécaniciste rationalisant, expert, guide, n'abordera l'évaluation que par la logique du contrôle et le jugement de valeur ; le consultant, relationnel, biologiste privilégiera l'impression globale, l'intuition et la communication dans l'autre logique de l'évaluation<sup>17</sup>. On est ici dans la construction sociale d'un imaginaire particulier lié aux pratiques et aux discours en évaluation. L'expertise n'est pas un type de mission (contrairement à ce que les experts affirment) mais un type de regard, une attitude de l'intervenant, une posture professionnelle symétrique à celle du consultant. L'expertise n'est pas la gestion d'un capital de savoirs<sup>18</sup> mais une façon de se considérer d'abord comme le détenteur d'un savoir qui s'inscrit dans un paradigme de la rationalité, de l'objectivité, de la causalité. Alors qu'au contraire, la consultance s'inscrit dans un travail beaucoup plus « clinique », d'écoute de l'autre et de ses problématiques. L'expert dit, le consultant fait dire.

Rappelons que ces deux logiques font partie de l'évaluation, qu'elles sont complémentaires et nécessaires aussi ; en somme que le contrôle est structurant, et que le reste est sécurisant, pour simplement travailler à admettre que ces deux logiques sont utiles parce qu'elles correspondent aux deux fonctions sociales attendues de l'évaluation :

- la fonction de bilan, d'arrêt sur image pour trier, sélectionner, vérifier la conformité ;

---

<sup>16</sup> Vial, M. 2001

<sup>17</sup> Vial, M. 2001

<sup>18</sup> C'est la confusion entre expert et spécialiste

- la fonction de promotion des dynamiques<sup>19</sup>, pour développer les possibles et leur intelligibilité.

L'accompagnement professionnel n'obéit pas à la logique du bilan qui repose sur la certitude du bien-fondé de son utilité sociale, de sa légitimité.

### **Travail d'évaluation, travail sur soi**

Si l'accompagnement professionnel est cette « recherche de légitimation, continue et à jamais inachevée (qui) pourra se traduire, entre autres, par des questionnements et des évaluations permanentes sur ce qui semble être, sur ce qui semble se faire et sur ce qui semble vouloir être »<sup>20</sup>, dans la logique du reste de l'évaluation ; alors, l'accompagnateur doit faire un travail sur soi, afin de remettre en chantier sa vision du monde : « si je suis porteur d'un questionnement, si en d'autres termes, la question du sens ne se trouve pas une fois pour toutes réglée en moi. (il faut) que l'on soit en mesure de se dégager du bekannte, du système des allants-de-soi, d'où résulte la paralysie totale de ses capacités d'analyse »<sup>21</sup> et d'évaluation.

Ce travail sur soi que la formation doit enclencher tourne autour du deuil de la saisie du réel : le réel « n'est ni simple, ni complexe. Il est autre chose : il est énorme, il est hors normes, il est inouï, il est incroyable, il présente de multiples visages selon nos interrogations. »<sup>22</sup>. Parce que le monde est recréé par le sujet. C'est, en clinique, ce qu'on désigne par « la vérité du sujet » ; nous construisons nos réalités : « Le monde ne se trouve jamais déjà-là, pré-construit par on ne sait quelle instance magique du réel, mais à travers le travail de forme —mise-en-aspect et arrangement rhétorique— il est recréé par l'imagination »<sup>23</sup>.

C'est aussi arriver à concevoir que les deux postures sont honorables, justes et bonnes. Dire ceci n'est toujours pas poser un quelconque point éthique. C'est encore de la pragmatique : l'expert et le consultant sont deux segments du marché du travail à occuper, si l'on veut vivre dans ce milieu. Mais certains ne peuvent occuper qu'un seul de ces deux possibles, ils ont nié en eux les potentiels de l'autre posture. La formation leur demande de se travailler soit pour arriver à jouer les deux, soit au moins pour accepter que l'autre posture est aussi faisable, honorable, juste et bonne.

Et ce n'est pas chose aisée de former un expert éclairé qui sait jouer un rôle, qui a choisi sa posture, qui a accepté sa propre limite, qui l'assume, ou un consultant modeste qui ne pensera pas être mille fois mieux que l'expert. Car cela demande de savoir se situer dans le conflit paradigmatique<sup>24</sup> et de travailler à accepter l'autre, sachant que « Parce qu'il y a une pluralité de valeurs, il y a un pluralisme de normes : de même qu'il n'y a pas une mais des rationalisations, de même il n'y a pas une mais des normes (Canguilhem, 1947, p. 132). Dans l'activité, il y a usage du corps-soi, dans son usage par les arbitrages incessants, il y a rapport aux valeurs. Ceci se vérifie dans l'activité industrielle. Ne repère-t-

---

<sup>19</sup> Vial, M. & Thuilier, O. 2003

<sup>20</sup> Beauvais, M. 2004, p.109

<sup>21</sup> Imbert, F. 1985 p.75

<sup>22</sup> Morin, E. 1986, p.85

<sup>23</sup> Affergan, F. 1997, p.96

<sup>24</sup> Vial, M. 2001

on pas ces incessantes délibérations souvent inexprimées, fugaces entre sécurité/productivité, vitesse/qualité, souci d'économie individuelle/souci du bien-être collectif, santé/performance, etc ? »<sup>25</sup>

## Deux sortes de critères

L'évaluateur a alors besoin d'une déontologie qui lui permette d'identifier des problématiques de risques dans le métier, qui ne soit pas seulement des listes de préceptes à suivre mais donne une sorte de « tableau de bord » pour la vigilance, pour l'autoévaluation. Sachant que la charte déontologique ne supprimera pas le surgissement imprévisible de situations éthiques. L'accompagnement professionnel ne peut reposer simplement sur l'engagement de l'accompagnateur à respecter des principes généraux comme la bienveillance ou la confidentialité. La question est de savoir quels types de repères se donner pour agir, sachant que cartographe, ce n'est pas se repérer dans l'action mais en revanche, on ne voit pas comment se repérer si on a pas de cartographie. Alors, il y a deux façons de se repérer. A partir de balises. C'est-à-dire ce que l'on met au bord des routes notamment en montagne pour ne pas tomber dans les ravins et qui oblige à suivre la route qui a déjà été tracée. C'est la première façon de se repérer, c'est la façon qu'a l'expert de se repérer. Mais il y a aussi un autre repérage : à partir des étoiles. Les étoiles bougent et à chaque fois le marin doit faire un calcul pour trouver sa position. On ne lit pas dans les étoiles : on calcule sa situation à partir de la situation des étoiles -c'est donc, un travail. Et en fait on tient là deux images pour deux sortes de critères, les critères en termes de définition sont les balises et les critères en termes de relation, ce sont les étoiles.

Il s'agit donc d'identifier des références pour agir et non pas d'avoir un référentiel avec des critères qui permettront l'exercice mais ne le guideront pas, ne le dicteront pas et assureront les contours du questionnement éthique.

La déontologie sert de cadre de référence pour gérer<sup>26</sup> l'intervention. Elle active le processus d'autocontrôle chez l'intervenant, elle travaille la légalité. Alors que l'éthique du sujet intervenant s'éprouve dans le questionnement. Elle est l'autre dimension de son autoévaluation, celle qui met en travail sa légitimité.

Autoévaluation	
Autocontrôle	Autoquestionnement
Déontologie	Éthique
Dans le système de références : des principes pour agir ; règles et règlement / critères et projet	
Légalité	légitimité

<sup>25</sup> Schwartz, 2000, p. 651

<sup>26</sup> le mot est employé ici dans son sens originel qu'on a tendance à oublier : s'occuper des affaires des autres au mieux de leur intérêt en respectant un cadre légal de référence.

### **L'éthique dans l'évaluation**

Le questionnement éthique est l'occasion d'un conflit de valeurs. La déontologie ne rend personne légitime : « nous parlerons alors non pas de légitimité mais de recherche de légitimation, continue et à jamais inachevée »<sup>27</sup>. Le questionnement éthique est la mise en travail d'un conflit entre légalité et légitimité, rien là-dedans ne permet une quelconque certitude.

C'est pourquoi le collectif, l'organisation éducative (l'association où travaille l'accompagnateur, le service, le cabinet de l'intervenant, l'institution) se doit d'intervenir, d'encadrer. On ne peut laisser le questionnement éthique reposer sur l'individu, même si, en dernière instance, c'est lui seul qui prendra la décision et en sera redevable (notamment pénalement). Réinsérer l'éthique dans l'activité du sujet, au cœur de son métier, ce n'est pas laisser le professionnel seul. Ce n'est pas non plus décider à sa place.

Bien sûr, ce collectif fait tiers, il ne se substitue pas. Le collectif devrait être dans le sujet, il n'est pas au-dessus, mais incarner l'institution s'apprend et pas seul : « Les institutions existent avant nous [...] elles se confondent avec nous. Elles ne sont pas seulement un monstre extérieur, elles font partie de notre intimité. Sans elles on ne pourrait survivre »<sup>28</sup>. Et c'est bien pourquoi la déontologie nécessite la mise à jour d'engagements, l'affichage de prises de positions sur le métier, de visées politiques, car dans les métiers de l'humain, de même que l'évaluation ne se greffe pas sur un travail industriel, téléologique, pour une simple fabrication de produits en série, la déontologie ne peut pas se préoccuper seulement du travail prescrit, du guidage des bonnes pratiques : l'expérience éthique est une composante de l'évaluation permanente des professionnels. Le service à l'autre n'est pas un produit. L'éthique de la relation passe, dans l'accompagnement, par l'idée que tout être est éduicable, que le changement (à ne pas confondre avec la transformation d'une matière) est déjà-là. La valorisation des potentiels de l'autre est nécessaire.

### **Se situer dans les modèles de l'évaluation**

Etre évaluateur nécessite de s'inscrire dans la succession des conceptions de l'évaluation<sup>29</sup>.

- Depuis *l'évaluation comme mesure avec la psychologie scolaire ou doxologie* qui a mis à jour l'influence de l'explicitation des critères utilisés sur l'évaluation d'une production scolaire, en passant par *l'évaluation pour la gestion* où évaluer égale à l'évidence, maîtriser les situations avec :

---

<sup>27</sup> Beauvais, M. 2004, p.109

<sup>28</sup> Cifali, M. 1994, p.141

<sup>29</sup> Vial, M. 1997

- *L'évaluation par les objectifs* pour atteindre des cibles par des trajectoires et pour être efficace, rentable, dans le fonctionnalisme.

- *L'évaluation pour la prise de décision* où il s'agit de fonctionner, guider, piloter, conseiller, diagnostiquer, faire un audit, un état des lieux et préconiser (c'est l'invention des intervenants en organisation, dans le structuralisme) et où, pour le décideur, il s'agit d'économiser, d'exploiter les ressources.

- *L'évaluation pour la gestion des compétences*, c'est-à-dire établir la cohésion, aider à devenir conforme, aider à réussir, résoudre des problèmes, établir les procédures, faire les protocoles, les fiches de poste, modélisés dans la cybernétique.

- *L'évaluation pour l'amélioration continue des pratiques*, qui veut stabiliser des systèmes, les pérenniser, les sécuriser en rendant concurrentiel et en contrôlant les bonnes procédures (appelées « process » traduit par l'anglicisme « processus »), dans le systémisme.

- *L'évaluation pour le management* qui veut « gérer la complexité », rendre cohérent et rendre transparent en faisant participer pour engager et faire adhérer, dans la systémique.

Nous en sommes aujourd'hui au troisième modèle de l'évaluation. Partis de l'évaluation *des produits, des états* : une évaluation-bilan pour mesurer les effets, les impacts ; en passant par l'évaluation *des procédures, des moyens* : l'évaluation pour gérer et rationaliser les pratiques ; nous sommes aujourd'hui attentifs aux dispositifs de l'évaluation *des processus, des dynamiques* : une évaluation pour rendre intelligibles les situations. Ce troisième modèle dans la dialectique et l'herméneutique et le questionnement sur l'activité a déjà donné :

-le dispositif de la reconnaissance des savoirs non formels, des savoirs expérimentiels, des habiletés, par exemple dans la VAE,

-le dispositif d'accompagnement du changement, par exemple dans le coaching des managers ou dans le travail social,

-les dispositifs de promotion des potentiels de l'autre dans d'autres pratiques notamment de formation et d'enseignement qui s'affichent comme étant de l'accompagnement.

L'accompagnement est emblématique de la logique du reste de l'évaluation, en lien avec la logique de contrôle. Les logiques de l'évaluation ne se pensent pas indépendamment l'une de l'autre.

<i>Etre devant ou au-dessus faire des trajectoires, lier</i>	<i>Etre avec Faire en sorte que l'accompagné se construire des trajets, relier</i>
<i>Logique de contrôle externe, de l'imposition ou du contrôle aidant le guidage</i>	<i>Une autre logique spécifique l'accompagnement</i>

### L'évaluation en acte

L'évaluation est avant tout un processus dans l'action, « processus de formation dans la formation » avait déjà dit Dominicé<sup>30</sup>, et composante de l'agir professionnel : évaluer se fait en continu dans l'agir professionnel.

Les mobiles de l'acteur professionnels « plongent leurs racines dans le désir [...] prennent aux yeux du sujet le statut de valeurs et pas seulement de représentation. [...] le mobile n'est pas seulement ce qui oriente mais également [...] ce qui meut l'action [...] les buts et les projets sont mobilisateurs parce qu'ils sont enracinés dans un mobile, dans un désir »<sup>31</sup>. Le processus d'orientation par l'action, travail du corps propre<sup>32</sup>, est caractérisé par le travail de renormalisation<sup>33</sup>. C'est un exercice du praticien, en continu, qui allie le penser, le ressenti et le faire :

- C'est un travail de pensée en acte, assez impalpable, dont le siège est le corps. Il s'y exerce une intelligence continue de la situation. Il est parfois pleinement conscient, parfois incorporé jusqu'à disparaître de la conscience.
- Il consiste en la production de normes, de repères singularisés, à partir d'un patrimoine historique. Ces normes, organisées entre elles, sont des instruments pour penser et agir, très finement adaptés à la situation. Il n'en sera fait usage qu'à cette occasion.
- Le référent crée est sans cesse questionné, car il est le lieu de débats de valeurs, de problématisations. Il s'agit ici d'une évaluation qui pose la question du sens et travaille les valeurs. Le plus souvent, la référence ne sera pas écrite, mais elle peut aussi l'être, a posteriori et seulement partiellement.
- Toute renormalisation est un travail sur soi, qui implique une compréhension nouvelle de soi, et de soi face aux autres.

La renormalisation mobilise des savoirs investis qui permettent l'exercice de l'intuition. Ces savoirs ont les racines très profondément plongées dans la situation actuelle, mais aussi dans l'historique de la situation, dans les situations antérieures, autant que dans les situations futures telles qu'elles sont envisagées, que dans l'espace, le lieu et les interactions avec les acteurs.

L'évaluation est au cœur de l'accompagnement professionnel. Elle est là en permanence, sous la forme, par exemple, du travail que l'on fait sur ses propres références : à quoi fais référence pour savoir que le travail que je fais est valable ? C'est un travail des critères qui est fait en continu, y compris quand on ne le sait pas : les critères les plus agissants sont bien sûr les critères invisibles. Ces critères ne dépendent pas seulement de choix conscients que pourraient faire le sujet. Sachant qu'on ne « tient » pas une posture comme on entend dire

---

<sup>30</sup> Dominicé, P. 1979

<sup>31</sup> Bourgeois, 2000

<sup>32</sup> Merleau Ponty. M. 1945

<sup>33</sup> Schwartz, Y. 2001

Vial, M. (2006) Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui. Conférence à la journée de l'ARIAF, Lyon, 7 octobre

parfois, on tient une position alors qu'une posture, se joue. Et pour jouer une posture, il faut faire un travail sur soi.

S'il y a deux postures pour l'intervenant : l'une, qui applique des normes et qui est dans le contrôle : où l'intervenant prend en compte, il rend des comptes, il fait des bilans, il régularise, il retourne à la règle et c'est la posture de l'expert (et c'est tout à fait honorable il n'y a pas de discrédit à coller sur cette posture, les experts sont utiles, le guidage n'est pas à proscrire) ; ou bien on est dans le questionnement, le débat, la dynamisation, dans la régulation, celle qui diverge et alors on est en posture de consultant pour faire de l'accompagnement. Décider de jouer telle ou telle posture ne se fait pas au hasard quand on est un professionnel formé mais il peut y avoir coïncidence entre ce qu'on a déjà mis en travail (y compris sans le savoir) et qu'on assimile à son « Etre » et ce qui est nécessaire pour tenir telle posture. Il n'empêche qu'une formation qui veut accélérer le changement passera par l'explicitation des zones déjà travaillées et de celles à mettre en chantier.

### **Bibliographie des textes cités**

Schwartz, Y. (2004) L'expérience est-elle formatrice ? Education Permanente n° 158, pp. 11-24.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) *Mille plateaux*. Paris : éd de Miiunit

Caparros-Mencacci, N. 2003 *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.

Clot, Y. (1998) *Le travail sans l'homme ?* Paris : la découverte.

Ardoino, J. & Berger, G. (1986) L'évaluation comme interprétation. *Pour* n°107, pp.120-127

Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

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

Ardoino, J. & all (1980) L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ?, *L'intervention institutionnelle*, Paris : Mendel, Petite bibliothèque Payot

Vial, M. & Thuilier, O. (2003) *L'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital*. Paris : Lamarre.

Beauvais, M (2004) Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* n°6

Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

Morin, E. (1986) *La méthode, tome 3, la connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil.

Affergan, F. (1997) *La pluralité des mondes*, Paris : Albin Michel.

**Vial, M. (2006) Les enjeux de l'évaluation aujourd'hui. Conférence à la journée de l'ARIAF, Lyon, 7 octobre**

Schwartz, Y. (2000) Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Sous la direction de Maggi, B. Paris : PUF, pp. 33-68.

Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Vial, M. (1997) *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Postface de Bonniol, J-J. Bruxelles : De Boeck Université

Dominicé, P. (1979) *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne : Peter Lang.

Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 87-106.

Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard.

Schwartz, Y. (2001) : Théories de l'action ou rencontres de l'activité ?, *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, pp.67-91.