

Formation expérimentale de Responsables locaux de formation, à l'évaluation

RAPPORT D'ETUDE

de Michel VIAL

*Conseiller en évaluation auprès du bureau de la formation continue
du Ministère de l'agriculture et de la pêche,
Maître de conférences en Sciences de l'éducation,
Université de Provence*

janvier 1995

à M. Jacques B.,
responsable de l'antenne FORMCO Marseille

I. Caractéristiques de l'action

II. Quatre résultats de l'étude

III Déroulement de l'action

IV Interprétation et préconisation

I. Caractéristiques de l'action

En inaugurant **une formation, à titre d'essai,**
adressée aux Responsables locaux de formation du Ministère de
l'agriculture et de la pêche,
le bureau Formco,
à l'initiative de J. Bec,
a manifesté que l'évaluation est prioritaire dans la formation continue.

Cette action doit aider les Responsables de formation pour qu'ils puissent évaluer la qualité de l'analyse des besoins de formation et de l'ingénierie de formation.

L'objectif au service des stagiaires,
était la régulation,
l'amélioration de leur plan de formation.

Les objectifs de l'étude

La mission dont j'ai été investi :

Comprendre la genèse des turbulences provoquées par la formation chez les stagiaires

chercher à nommer ce qui bouge en eux :

-->chercher des indicateurs de leur potentiel de transférabilité des compétences travaillées pendant la formation

-->proposer des principes de régulation de cette action pour pouvoir la généraliser à tous les Responsables de formation

Le plan de l'action

Premier volet : La formation à l'évaluation (5 jours en deux sessions) a été assurée par l'IFACE, à raison de trois jours en mars et deux en mai 1994.

l'intersession doit permettre "d'expérimenter des outils"

Le plan prévisionnel de cette formation m'a été donné par les formateurs (annexe 1) que j'ai rencontré avec J. Bec en juin 1993.

Les objectifs de la formation :

Il s'est essentiellement agi d'une **formation aux techniques d'évaluation** :

- "identifier, concevoir et déterminer les étapes d'une démarche d'évaluation, notamment d'évaluation formative (c'est-à-dire "diagnostic - régulations pendant - bilan en fin de stage - identification en différé des effets").
- juger les outils d'évaluation les plus courants".

J'ai obtenu d'un stagiaire les documents distribués au cours de la formation (en nombre remarquablement important).

Le plan de l'action

Second volet de l'action : l'analyse des pratiques (1 jour et demi en deux sessions) : je suis intervenu pour assurer un complément (une journée en mai et une demi journée en décembre 94).

L'intersession doit permettre de recueillir des cas de pratiques évaluatives

-Les objectifs affichés auprès des stagiaires :

Mon intervention a été présentée par Jacques Bec, comme **prolongement de la formation pour réfléchir à son opérationnalisation**

Au cours de mon intervention, a été précisé par J. Bec qui a été présent comme observateur et modérateur, que j'avais aussi pour **mission de leur faire toutes les remarques utiles pour envisager la généralisation de telles formations** ; c'est ainsi que j'ai pu enregistrer toute l'intervention.

Les objectifs affichés de mon intervention sont donc :

dans une visée de régulation par un travail sur le sens,

aider les stagiaires à l'appropriation des contenus de cette formation

en leur assurant une mise à distance par l'analyse de leurs pratiques

Ceci correspond à **mon objectif opératoire** pour mon intervention :

- par l'analyse des pratiques évaluatives ,

provoquer l'auto-questionnement sur ses pratiques professionnelles.

Une telle interrogation favorisant le processus de professionnalisation.

Le dispositif de l'action expérimentale

L'action est divisée en deux séquences fortement distinguées
cloisonnées

un dispositif bicéphale :

1. un outillage pour la pratique évaluative

qui se donne **dans une épistémologie naturante :**

l'évaluation se définit,
les outils se jugent à leur efficacité
la démarche existe
les étapes se complètent
en somme : l'évaluation est un savoir à acquérir

2. une réflexion sur le sens des situations d'évaluation

qui se veut **dans une épistémologie structurante :**

l'évaluation se construit en marchant
le travail sur soi est indispensable (assumer
les processus de négativité et d'altération)
le projet d'évaluation se questionne
en somme : l'évaluation est une problématique du sens

Ces deux façons de penser l'évaluation peuvent-elles se mettre **en système ?**

L'objet de mon étude

La personne professionnelle : le stagiaire, l'agent,
(ici le Responsable de formation)
dans la formation à l'évaluation,
avec son histoire professionnelle
qui le relie à son service, à sa hiérarchie, à son institution,
à ses pratiques professionnelles.

Cet objet est regardé **en privilégiant les liens entre**
-les procédures parlées par les agents
-et leur projet professionnel.

Il s'agit de me questionner sur
les principes organisateurs
que cette formation à l'évaluation propose
pour que le stagiaire remodèle
ou développe sa façon de s'inscrire dans le changement.

je parts donc des questions suivantes :

- que construisent-ils comme connaissance sur l'évaluation ?
- quels indicateurs peut-on prendre, dès la formation,
sur les potentialités de transfert des contenus de cette formation à
leur poste de travail ?

En somme la question est :

**-sur quoi parier pour organiser de telles formations et les
généraliser ?**

Les étapes de l'étude

I. Pendant la première intervention :

matinée :

-->mon travail :

faire l'état des lieux :

saisir les conceptions, les images

identifier la posture du groupe

faire le constat sur l'utilisation de la formation précédente

choisir l'indicateur de changement.

après midi :

-->Décider d'une intervention sur le processus identifié :

choisir une stratégie pour amener les stagiaires à

réorganiser les contenus de la formation.

II. En différé, analyse de cette séance :

décryptage de l'enregistrement

bilan intermédiaire

croquis du groupe : les traits saillants

choix de l'indicateur de transférabilité

et hypothèse pour la suite.

III. Deuxième séance d'intervention (une matinée)

`-->me greffer sur leur changement constaté

identifier avec eux des matrices aux obstacles

qu'ils rencontrent dans leur pratique.

IV Dépouillement de l'enregistrement

rédaction finale du rapport.

II. Quatre résultats de l'étude

L'étude produit quatre pistes de réflexion pour passer de l'existant à une clarification des enjeux de cette action :

1. Une amnésie sur la formation aux outils d'évaluation :

La formation aux techniques de l'évaluation ne s'est pas ancrée dans les pratiques des stagiaires.

Les outils n'ont pas atteint (ni bouleversé, ni questionné) chez les stagiaires leurs principes de fonctionnement pratique : rien des contenus de la formation ne s'est parlé dans l'analyse des pratiques.

--> Les techniques d'évaluation ne peuvent être plaquées, décontextualisées, présentées de l'extérieur, comme si les agents n'évaluaient pas déjà.

L'épistémologie naturante est à articuler au projet professionnel des agents.

2 Une quasi impossibilité à conceptualiser le mouvement

dans la pratique évaluative, ce qui ne facilite pas le transfert.

Sous le terme d'écoute, procédures et processus sont confondus.

Le changement est parlé par le mythe du progrès.

Le travail sur soi est ignoré.

-->Le modèle du changement dans l'Institution est à travailler en lien avec le management participatif et la démarche projet, déjà objets de formation.

Le changement est à distinguer de la transformation de l'Autre .

Les résultats

3. Le critère n'a pas la place que lui font les recherches actuelles sur l'évaluation.

A l'articulation entre vision du monde et registres de pensée, le critère est concurrentiel de l'objectif .

Parler du critère comme charnière entre l'opérateur et la conceptualisation des situations d'évaluation **est l'indicateur le plus probable d'un remaniement des attitudes des stagiaires, d'une mise en mouvement permettant le transfert.**

On pourrait accélérer l'apparition de cet indicateur si les intervenants le prenaient comme critères des deux volets de l'action.

--> La pensée par projet est à distinguer de la pensée par objectifs

L'évaluation-régulation est un modèle qui peut permettre au cadre de s'autoriser à être cadre

4. Les stagiaires n'ont pas de réflexion sur leurs modes de pensée.

La connaissance sur l'évaluation n'est pas questionnée

le lien entre les registres de pensée et les pratiques est coupé.

La gestion gêne l'exercice de la responsabilité, du gouvernement.

Le niveau "méta" est déconnecté de la pratique.

-->L'articulation complexe -pourtant désirée- entre une visée gestionnaire du probable

et une visée politique des possibles, n'est pas entrevue

L'acceptation des ruptures, des paradoxes et de l'altération pourraient permettre un élargissement du référent du cadre.

III. Déroulement de l'action

Sommaire

1 Verbalisation des conceptions de l'évaluation	13
L'immédiat	15
La mise à jour des affects	16
2. Anticipation du transfert	19
les objectifs	19
les hypothèses de l'évaluation complexe	20
les données recueillies	21
Commentaire	24
3. Le constat : la difficulté à conceptualiser le mouvement.	25
L'aventure, ambivalence	26
L'écoute, mot-valise	27
Le pouvoir d'évaluer	28
4. Identification du processus de changement	29
la mise en exergue des récurrences	29
le modèle du cadre	30
le processus d'autorisation	32
5. Intervention sur le processus de formation	35
apports d'informations sur l'évaluation-régulation	36
l'élargissement de l'évaluation	37
modèle de la formation	39
modèle du transfert et fonctions du formateur	40
5. Stratégie de la perturbation	41
les objectifs	41
le thème	42
les critiques	43
6. Bilan intermédiaire .	46
Profil du groupe et hypothèse pour la suite	46
7. L'analyse des pratiques : acquis, prise de conscience et obstacle	47
Renforcement du changement de registre de pensée	47
-rôles des critères	48
-travailler les valeurs	49
-parler le changement	51
-utiliser les registres de pensée	52
-pour une évaluation des besoins	53

Déroulement de l'action

1 Verbalisation des conceptions de l'évaluation

**Analyse de la situation des stagiaires,
consécutive à la formation IFACE :**

Pour répondre à la question : qu'ont-ils construit comme connaissances en évaluation ?

**Mise à jour des résonances idéologiques,
des investissements imaginaires
constitutifs de toute pratique évaluative.**

Verbalisation des conceptions de l'évaluation

Passation et exploitation d'un photolangage que j'ai construit et avec lequel je travaille depuis bientôt dix ans.

Les photos sont toutes ambiguës, plurielles.

Les photos sont étalées. Le stagiaire doit en choisir une, celle qui lui parle immédiatement, dans laquelle il reconnaît ce qu'est son rapport à l'évaluation.

Plusieurs stagiaires peuvent prendre la même photo.

Le stagiaire note sur une fiche son nom, le numéro de la photo et l'essentiel de ce qu'il a ressenti en la voyant. Je ramasse les fiches.

Chacun parle, sans être interrompu par les autres.

Si quelque chose a déjà été dit on passe.

Je pose des questions complémentaires.

Je note au tableau l'essentiel, avec l'accord du stagiaire.

Ensuite discussion sur le tableau.

Verbalisation des représentations sur l'évaluation

L'immédiat

Fiches individuelles rapportées, trait dominant vu, immédiatement, dans la photo choisie :



L'évaluation, c'est :

- (stagiaire n°1) : *violence et prudence* (photo 9)
- (2) *recoller pour un mieux- juger un objectif* (photo 7)
- (3) *parier sur un mieux* (photo 14)
- (4) *chercher la clé pour ranimer le service* (photo 14)
- (5) *indiscrétion, pénétration - aventure, secret - porte étroite* (photo 14)
- (6) *aider à changer - former* (photo 16)
- (7) *beau et fragile - ouverture mais risque* (photo 7)
- (8) *danger des a priori - subjectivité comme écran* (photo 17)
- (9) *effort* (photo 16)

-Présence (classique) d'ambiguïtés, d'**ambivalences entre le contrôle vécu comme négatif (intrusion) et le désir d'ouverture, de neuf.**

-On retrouve les leitmotifs, propres à l'imaginaire de l'évaluation-mesure :

- de **l'objectivité rêvée**
- du **désir de voir, de dévoiler**

-**Absence de l'opposition contrôle/évaluation** ⁽¹⁾, pourtant citée dans les contenus de la formation.

¹ ARDOINO, J. & BERGER, G. "L'évaluation comme interprétation", *Pour* n°107, 1986, p 120/127

ARDOINO, J. & BERGER, G. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*, Paris, RIRELF, 1989

Verbalisation des représentations sur l'évaluation
mise à jour des affects

Tableau rapporté, construit avec les stagiaires à partir du discours sur leur photo choisie dans le photolangage : classement des affects positifs ou négatifs



L'évaluation c'est :

en positif	en négatif
<i>au service du service - dans la confiance</i>	<i>ne pas trop s'investir prudence - beau mais fragile - se méfier des a priori - des écrans - des arrière-pensées -</i>
<i>aller plus loin - pour un mieux</i>	<i>avoir du recul pour avoir une vision objective correspondant à une réalité - voir les transformations- traquer les effets de la formation coupure - derrière une vitre</i>
<i>échanger - tendre vers</i>	<i>recoller - remettre en place - cicatrices gardées</i>
<i>aventure - terre inconnue - diversité des projets</i>	<i>effort - difficultés - le méchant notateur - résistances - indiscrétion violence -</i>
<i>ouverture vers l'autre - vers l'environnement - t endre vers- pour comprendre .../...</i>	<i>avoir l'outil adéquat</i>

Verbalisation des représentations sur l'évaluation
 mise à jour des affects

en positif	en négatif
<i>dans la durée et l'évolution - se mettre en question - se mettre en condition - se mettre en travail - investir</i>	<i>comparer - juger par rapport à l'objectif</i>
<i>l'humanité - la vie faire participer à l'éclosion - aider à bouger - à changer - faire un pari -</i>	
la relation formative	le contrôle

Présence subie de l'opposition entre

la logique de contrôle, :

- programme de gestion de l'autre,
- désir de maîtrise des situations
- émission d'un jugement
- fabrication d'une cohérence

et

la logique dite formative :

- projet d'ouverture aux possibles
- désir d'accompagnement de l'autre
- écoute
- construction d'une évolution

2. Anticipation du transfert

Les objectifs

A partir de l'ensemble du même tableau ,
j'ai fait parler les stagiaires sur
leur anticipation du passage à la pratique des contenus de cette formation .

- et j'ai proposé des **pistes** (inspirées de *la pensée complexe*,⁽²⁾)
pas un apport théorique **de principes**
donnés comme étant les miens devant de telles situations

Mon objectif :
qu'ils voient que ces difficultés
sont inhérentes aux situations d'évaluation
et ne sont pas imputables à leur référentiel ;

et qu'ils puissent apprivoiser l'idée même
de difficultés à venir dans le transfert à faire,

sachant que si le transfert apparaît trop coûteux,
il ne sera même pas envisagé.

Il s'agit bien d'une stratégie
pour **assumer (faire avec)** les difficultés.

² MORIN, E., *La méthode (4 tomes)* Paris, Seuil

Anticipation du transfert

les hypothèses de l'évaluation complexe

Ces pistes suggérées, sont un premier appel
à une relativité des outils d'évaluation standards,
à un élargissement de leur référent sur l'évaluation,
dans **le modèle de l'évaluation complexe** :

pour moi, **la formation à l'évaluation**

- **interpelle le stagiaire sur les liens entre sa personne
professionnelle et les valeurs sociales,**

car

le sens professionnel de ses actes, de son attitude
est l'objet travaillé par le discours de formation,
contrairement à d'autres formations

plus techniciennes,

instrumentales

qui se bornent volontiers à la transmission de savoirs.

**La formation à l'évaluation que j'appelle "complexe",
touche à la Connaissance,**

c'est-à-dire à une certaine science de l'être au monde,

(pas seulement un savoir rationnel)

une façon d'être parmi les hommes...

L'évaluation comme complexe⁽³⁾

engage la personne dans une réflexion sur sa vision du monde.

.../...

³ VIAL M. & CLOZEL, C. "Le complexe ou le manque à modéliser" communication au colloque *quatrième rencontre MCX*
Modélisation de la complexité d'Aix-en-Provence des 9/10 juin 94

VIAL, M. "L'identification des modèles dans la recherche en Sciences de l'éducation, le cas des théorisations de
l'évaluation", *Année de la recherche* n°1, PUF, 1994, p.189/202

Anticipation du transfert
les hypothèses de l'évaluation complexe

Le bénéfice attendu d'une telle formation à l'évaluation est que les personnes professionnelles enclenchent ou développent un processus d'autorisation ⁽⁴⁾,

c'est-à-dire que, sans cesser d'être agent, elles puissent devenir aussi acteur et auteur, qu'elles prennent parole :
qu'elles assument de faire avec les possibles.

L'hypothèse de mon travail est donc que si l'évaluation est prioritaire dans la formation des cadres, ici de Responsables de formation, c'est parce qu'elle permet de "mettre au discours", de faire émerger, de faire prendre conscience de la nécessité de s'autoriser pour participer au changement.


Les indicateurs de transfert des contenus de la formation se donnent donc à voir dans les signes de ce processus d'autorisation.

A contrario,
une formation à l'évaluation qui ne permet pas à des cadres d'aborder d'une façon ou d'une autre la nécessité de s'autoriser à gouverner,
ne permettrait pas autre chose qu'une application de recettes, de procédés, d'outils standards
et passerait à côté de sa cible :
la participation active et responsable au changement.

⁴ ARDOINO, J., "L'approche mutiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", *Pratiques de formation*, avril 1993, p. 16 : 34

Anticipation du transfert
Les données recueillies

Consigne : Dans l'ensemble du tableau suivant (et non plus par rapport à votre photo) qu'est-ce qui est pour vous points faibles et points forts dans la pratique d'évaluation à conduire après ce stage ?

notes prises : 

quoi de solide ?	quoi de fragile ?	pistes ouvertes
(stagiaire n°1) <i>écoute - confiance - identifier les résistances - avoir des outils et des méthodes - anticiper les stratégies</i>	<i>difficultés venant des résistances des agents</i>	le projet la parole donnée
(2) <i>échange écoute- ouverture</i>	<i>faire s'impliquer dans la formation donc dans l'évaluation, l'équipe de direction - l'évaluateur n'est pas seul levier ni le principal : il se heurte aux pratiques culturelles - l'évaluation est un coin qui doit faire éclater l'obstacle</i>	trouver la faille être certain qu'il y a un passage
(3) <i>confiance</i>	<i>le changement inquiète les agents</i>	parier l'efficace du changement : on va y arriver

Anticipation du transfert
les données recueillies

le solide	le fragile	les pistes
(4) dialoguer reparler - voir les retombées voir le second degré	<i>l'absence d'âme les cicatrices</i>	poser le défi : je ne peux me satisfaire de ce qui est là = promouvoir le changement
(5) voir et faire voir les transformations	<i>faire participer les formés à leur éclosion</i>	agir sur les relais déléguer et former ses formateurs
(6) les agents veulent et ne veulent pas : les aider à bouger	<i>les résistances</i>	considérer le changement comme déjà là et se greffer dessus
(7) l'écoute	<i>le risque de se tromper</i>	négocier et réguler la régulation est le moteur du projet
(8) la diversité	<i>montrer que c'est en route sans que les approximations soient prises pour des erreurs</i>	hiérarchiser les interprétations et non pas seulement analyser ce qu'on fait -travailler la communication
(9) changer -vivre- faire évoluer	<i>remédier = créer des résistances</i>	valoriser, voir ce qui va bien pour faire mieux

Anticipation du transfert-
Commentaire du tableau obtenu

Opposition classique entre
le passé-passif et l'avenir craint,
avec rejet de la cause de la difficulté
sur l'Autre (stagiaires 1, 3, 6,9)
ou sur l'histoire de l'institution (n°2).

Dans les acquis, noter la récurrence
des outils du management dit participatif :
écoute, dialogue, confiance

sans allusion à une quelconque instrumentation :

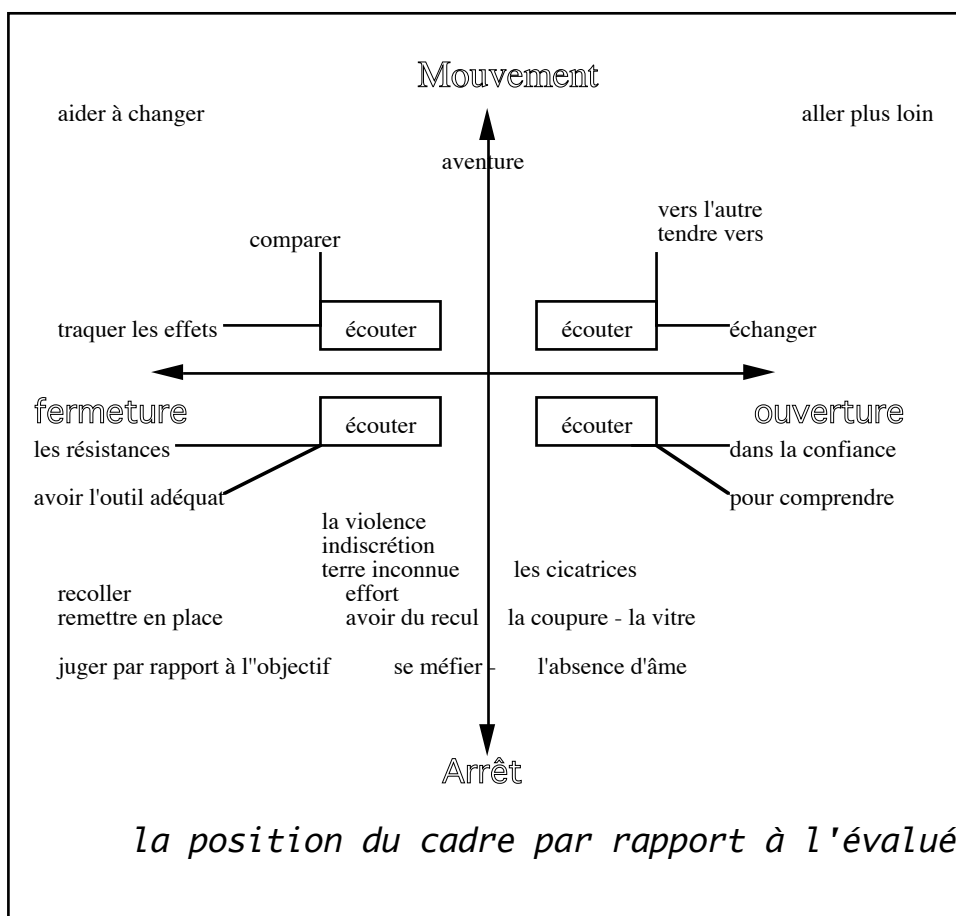
enquête - entretien - cibles d'évaluation
pourtant contenus de cette formation ! (voir
annexe)

**une sorte d'amnésie
sur les contenus de la formation qui vient de se dérouler.**

3. Le constat : la difficulté à conceptualiser le mouvement

Si on visualise dans l'espace délimité par les axes mouvement <-->arrêt et ouverture <-->fermeture,

on s'attendrait pour que le transfert soit facile que les conceptions des stagiaires se situent entre mouvement et ouverture.



la difficulté à conceptualiser le mouvement
l'aventure, ambivalence

On ne peut pas dire que ce soit l'inverse :
la majorité des items récoltés dans les tableaux
se situent entre fermeture et ouverture,
ce qui positionne bien le responsable de formation
dans un dilemme
ou tout au moins dans un malaise plus ou moins paralysant.

Un signe de cette paralysie :

- "L'aventure", sentiment ambiguë de plaisir et d'effroi,
d'attirance et de répulsion
-sentiment du sacré -

participe à la fois de

l'ouverture (aller plus loin : vers on ne sait quoi mais
dans la confiance)

et de la fermeture (aider à changer : je sais vers où l'autre
doit aller).

la difficulté à conceptualiser le mouvement

L'écoute, mot valise

Le recours à l'écoute peut masquer quatre positions aux finalités très différentes, si l'on se demande : écouter, pourquoi faire ?

-écouter pour comprendre, dans la confiance :

l'empathie "roggerienne"
il suffit que je sois là, en harmonie avec l'autre
le simulacre réconfortant.

-écouter pour échanger et tendre vers l'autre :

la rencontre humaniste
ou amoureuse
("aller plus loin" ensemble).

-écouter pour voir les résistances et sortir l'outil adéquat :

la consultation thérapeutique
la remédiation ("l'aider à changer")
la prescription.

-écouter pour comparer et traquer les effets de la formation :

l'analyse comptabilisant les réussites
le bilan, la prise d'indices à partir d'un référentiel
la consultation médicale
la normation ("recoller" - "remettre en place").

Rien n'est dit d'une dernière forme d'écoute :

pour que *l'autre* se comprenne et s'assume,
(qu'*il* aille plus loin)
dont le modèle est la cure psychanalytique
gérant et générant transfert et contre-transferts

qui est pourtant celle qui a le plus à voir avec les compétences du formateur quand il se veut proche de la figure du consultant.

La figure du cadre dans l'écoute est ici davantage prise d'indices normative sur l'autre pour des prescriptions

-bien sûr pour son " bien"-

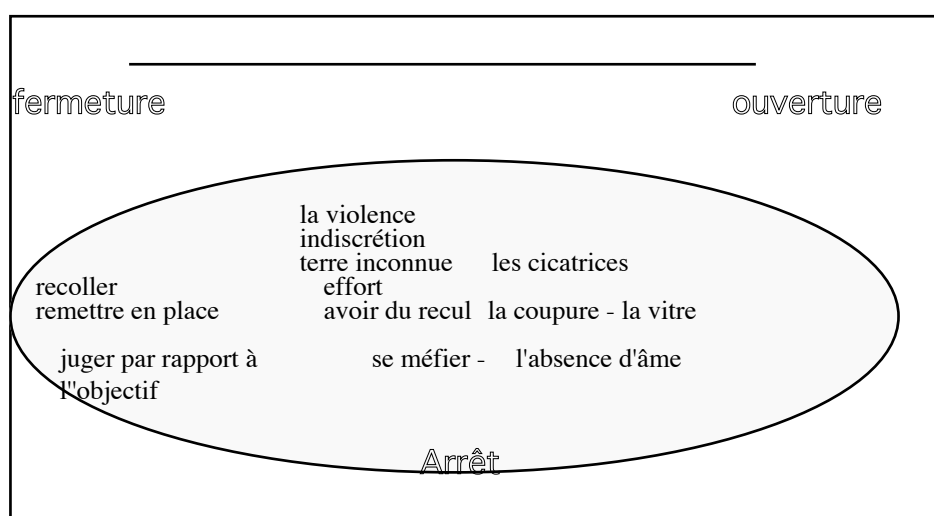
prise qui doit permettre de le re-fabriquer dans la bonne santé, mais en même temps qu'il est amener à réifier l'autre, le cadre en souffre ("se méfier" - être derrière "la vitre").

la difficulté à conceptualiser le mouvement

Le pouvoir d'évaluer

Si on ôte le champ recouvert par l'écoute, dans cet espace axialisé, en le considérant comme une sorte d'alibi, on voit apparaître le processus en voie de changement :

-> **Le cadre en est à chercher les moyens de s'autoriser à jouer/à jouir du pouvoir de l'évaluation.**



La prédominance :

- **peur de l'ouverture :**

une fascination.

- **désir de fermeture :**

un sens du devoir comptable

(être responsable est aplati en "être redevable de").

- **souffrance de l'arrêt. :**

une inquiétude, un malaise.

ce que deux des stagiaires ont bien formulé :

"L'évaluateur n'est pas le seul levier ni le principal : il se heurte aux pratiques culturelles."

"Le changement est inquiétant pour les agents"

sauf que c'est en eux que ces pratiques fonctionnent :
c'est l'image qu'ils en ont, qui risquent de les bloquer.

Identification du processus de changement

Le modèles du cadre RF

**Le modèle du cadre qui est activé est celui du Directeur,
tireur de ficelles,
agitateur de l'Autre,
pour "obtenir" le changement.**

Il y a confusion entre changement et transformations attendues.

**Le projet de formation est encore aux mains du cadre,
un programme dans la visée gestionnaire de maîtrise des agents**

le cadre croit devoir le faire appliquer
--et n'y arrive pas, aussi bien qu'il le voudrait (stagiaire n°6).

Identification du processus de changement
Le modèles du cadre RF

**Dans ces conditions, l'évaluation ne peut être
qu'une variante du contrôle social,
alors que les "outils" utilisés se veulent participatifs, humanistes
(n°1 et 2).**

**Cette contradiction qui n'est pas vue est rejetée sur l'évaluation
elle-même qui est alors décrétée "difficile".**

**L'autorisation du cadre Responsable de formation à être un cadre
est encore mal distinguée de la mission de changer l'Autre.**

Beaucoup d'énergie peut alors être perdue
parce que le processus de gouvernement est aplati,

au profit d'**un simulacre de la pratique de gestion,**
au nom d'une rentabilisation de la formation
qui consiste avant tout à manipuler
**des procédures de contrôle
de l'acquisition des formés
et de l'habileté des formateurs à remplir leur "contrat" :**

*"Il y a un contrat passé avec le formateur intervenant , à
remplir, à la fin de l'action on peut dire si ce contrat a été
respecté, mais il n'est pas responsable de l'utilisation ou non
dans le service"*

Identification du processus de changement

Le processus d'autorisation

Il ne faut pas forcer le trait : ici, la visée gestionnaire n'est pas aussi flamboyante qu'ailleurs, il n'est pas clair encore pour le cadre que la pensée par projets, bien qu'elle utilise la pensée par objectifs, ne peut se fonder sur elle.

**Le cadre en est à un moment critique :
entre la conscience prise du danger d'une gestion
qui ferait fi de l'autre
et le retard de la forme de pensée utilisée
qu'il n'arrive pas à dépasser :**

*"il faut faire avec l'inquiétude de ce qui va advenir"
"on n'a que notre parole à donner pour que l'autre n'ait pas peur de
l'évaluation"*

Il est étonnant dans ces conditions que le cadre ne se soit pas réfugié dans une vision purement technicienne de l'évaluation et ne soit pas emballé pour une panoplie d'outils, de procédures dans une volonté d'instrumentation.

Au contraire - et c'est un indice qui nous intéresse,
le cadre se tourne vers les pratiques les plus processuelles qui soient :
le dialogue, la confiance, l'écoute
apparemment (car en fait sous le mot "écoute", les pratiques peuvent suivre diverses finalités, nous l'avons vu).

Identification du processus de changement

Le processus d'autorisation

Mais la dimension de *travail sur soi*
que ces pratiques supposent,
n'est pas avouée
**est-ce l'indice d'un changement entrain de se faire
ou d'une fuite dans la culture de l'institution fortement attachée
aux valeurs humanistes ?**

Ce serait oublier que la formation inaugurale
avant tout instrumentale
a pu être reçue comme une demande de rationalisation de l'acte
évaluatif.
en réaction, le **recours aux pratiques douces,
qualitatives et processuelles**
**serait alors une revendication de la culture d'entreprise ;
ce qu'on peut prendre comme indicateur du déclin de la pensée
par objectifs,
sans que ce soit encore au profit d'une pensée par projets.**

Manégement participatif et mode projet
-sous formes de démarches et de procédures-
ont créé une brèche dans l'innocence de la rationalisation des
pratiques que la pensée par objectifs prônait.

Ces cadres, comme d'autres ailleurs, ont perçu cette ouverture mais
il ne savent pas qu'en faire,
parce qu'ils la vivent **sous le signe d'une injonction à une
alternative impossible à tenir comme à refuser.**

Malaise plus que fuite, donc.

Identification du processus de changement

Le processus d'autorisation

**Le processus d'autorisation semble suspendu
par la difficile articulation
entre le "paradigme" de l'évaluation-mesure
et celui de l'aide.**

L'évaluation-régulation peut alors favoriser ce passage.

3. Intervention sur le processus de formation

Le problème consiste donc à **favoriser le passage d'une évaluation pensée par les objectifs à une évaluation-régulation** (⁵ et ⁶), **pensée par le projet.**

Je suis donc intervenu sur le déroulement de la formation de façon plus dogmatique, plus "doctorale" qu'auparavant, usant de la possibilité offerte à tout formateur de se mettre **dans la posture de la transmission de savoirs**

par un apport d'informations sur ce modèle d'évaluation que les stagiaires ne connaissaient pas

et puis sous forme de conseil, de préconisations sur la place de l'évaluation dans l'organisation.

L'intervention tourne donc à ce moment-là à la formation de formateurs, sur le thème de l'évaluation.

⁵ BONNIOL, J-J. "Evaluation-régulation et appropriation des compétences", Actes de l'université d'été des 9/13 juillet 1993 *L'évaluation formatrice : une aide méthodologique au développement des compétences*, , 1994, p. 69/ 85

⁶ VIAL, M. *Instrumenter l'auto-évaluation - Contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'Université de Provence en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille I, 1991

Intervention sur le processus de formation
Apport d'informations sur l'évaluation-régulation



enregistrement :

L'évaluation-régulation se donne pour la recherche de l'articulation du contrôle (ou de la maîtrise des situations) et de l'interprétation (ou de l'accompagnement des gens dans la situation), donc deux visées pourtant antagonistes à rendre récursives, s'auto-alimentant l'une l'autre.

Ceci consiste par exemple à :

-d'abord *en soi* changer la représentation qu'ont les autres sur l'évaluation
voir ce que les autres font *en plus* de la quantification
ne pas se battre contre le contrôle mais voir le formatif et s'appuyer dessus.

- trouver des stratégies pour le discours d'évaluation :
l'évaluation fonctionne par une hiérarchisation des données,
ce n'est pas un simple recueil, sinon c'est de l'analyse et pas de l'évaluation.

Il s'en suit que *le discours d'évaluation* doit être travaillé pour être communiqué :
adapté selon le destinataire, sans jamais mentir ;

avoir deux discours : un pour soi, et un pour la communication.

Avoir des stratégies fait partie de la pratique évaluative :

dans le bilan, le constat du fait, doser ce qui va bien et ce qui va moins bien,

ne pas s'acharner à appuyer là où ça fait mal
s'étayer sur ce qui fonctionne.

L'évaluation ne doit pas être sentie comme impérialiste par rapport au service,
ne pas la présenter comme table rase du passé, comme miracle à venir,
jouer la régulation ça commence par trouver la manière soft pour introduire l'évaluation.

Mais on n'est jamais sûr d'avoir pris les bonnes précautions, on ne sait jamais quelles souffrances on va raviver et donc quelles résistances on va créer.

Ne pas s'en culpabiliser, se tromper ce n'est pas forcément être coupable.

Assumer, faire avec.

L'évaluateur est responsable de chercher à remédier, de faire en sorte que les autres remédient. (...)

Intervention sur le processus de formation

L'élargissement de l'évaluation

Redonner à l'évaluation sa puissance de changement, sa place dans le fonctionnement général :

Ne pas limiter l'évaluation à l'efficacité des actions,
à un calcul interne au stage,
mais penser aux liens entre la formation
et le reste du fonctionnement de l'organisation.

Formation,
fonctionnement des services,
projet de l'organisation,
politique des responsables :

l'évaluation est dans l'ensemble de ces liens.

Comprendre l'évaluation des stages
assurés par le service formation
nécessite d'élargir la mise en perspective
aux interrelations de ce service avec les autres services
dans l'Institution.

Le sens d'une formation déborde toujours le stage,
le sens est en relation avec la politique de l'institution,

l'évaluation est dans la recherche de ce sens.



enregistrement :

L'évaluation de la formation est en lien avec le reste de l'organisation, elle contribue au fonctionnement général.

Le responsable de formation à une vue particulière sur l'organisation, au carrefour des services, il a donc un savoir à mettre en actes donc à transformer en pouvoir : d'impulser, inciter. Il a une mission d'apprentissage possible à partir de l'évaluation, d'aide à la décision .

Travailler les liens entre formation et système : liens entre tout et partie - l'impasse sur le tout est impossible, l'évaluation clarifie le statut de la formation dans le processus de changement elle n'a pas un simple statut d'accompagnement du formé dans la formation. L'évaluation dépasse la formation; ce qui se joue dans la formation, c'est le service dans lequel le stagiaire va re-injecter un savoir, ou non.

L'évaluation a aussi une fonction d'anticipation : faire avancer l'organisation par l'aide au changement .

Reconsidérer l'évaluation en fin de formation car elle ne se contente pas d'un bilan sur ce qui vient d'être fait, elle permet aussi de lever des objectifs si on y articule la formation et les situations professionnelles .

Cette étape implique le formé et le formateur pour travailler les articulations anticipées sur le poste de travail . Le dialogue avec le formateur est alors nécessaire, il peut aller jusqu'au bout du stage, le formateur ne fait pas que recueillir, il est partie prenante dans l'évaluation finale. Il faut alors abandonner l'idée que le formateur est évalué et s'intéresser à ce qui va se passer, au lieu de boucler sur le passé de formation. Ensuite, l'évaluation différée, dans le service, des retombées du stage se fait dans le dialogue entre chef de service et formé redevenu agent. Il faut alors former le chef de service à la formation et à l'évaluation sinon ils ne feront que du contrôle, c'est un des moyens de les faire arriver au management participatif (c'est-à-dire à l'évaluation formatrice) et pas seulement de gérer le résultat de la formation. Dans tous les cas le stagiaire, l'agent, est partie prenante de l'évaluation. (...)

Intervention sur le processus de formation

Modèle de la formation comme dynamique des processus de la personne

Je ne me satisfais plus d'un modèle de la formation
comme "usine à transformation des stagiaires",
de leur comportement,
voire de leur individualité professionnelle.

Je pense aujourd'hui qu'**une formation**
n'est pas tant importante par ce qu'elle permet de refaire,
de remodeler,
que par ce qu'elle permet de ré-interroger.

La formation est alors un espace/temps de remise en question, de
crise et de rupture pour un dépassement (7).

Il ne s'agit plus seulement d'y construire des savoirs
solides et opératoires
mais de renouer avec la dynamique du changement,
de se re-dynamiser, se sentir bouger.

La formation ainsi conçue s'attache bien davantage
aux processus des personnes professionnelles (8)
qu'à leurs procédures de travail.

Les indicateurs de changement
sont ainsi distingués
des procédés de transformation.

⁷KAËS, R., "Introduction à l'analyse transitionnelle", dans Kaës, R., Missenard, A., Kaspi, R., Anzieu, D., Guillaumin, J., Bleger, J., Jaques, E., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, 1979, p. 1/75

⁸ BONNIOL, J-J. "A la recherche de la qualité : fonctionnement par objectifs et évaluation", Conférence d'Evian de 1985, *Journal des infirmières de neurochirurgie*, n° 51-52, 1986, p. 1101/1109

BONNIOL, J-J. & GENTHON, M. "L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation", *Repères* n° 79, 1989 (a) p.65/78
BONNIOL, J-J. "Entre les deux logiques de l'évaluation, rupture ou continuité?", *Bulletin de l'ADMEE* n°3, 1988, p. 1/6

Intervention sur le processus de formation
Modèle du transfert et fonctions du formateur

Le problème du *transfert des mouvements de la formation vers le poste de travail* pensé ⁽⁹⁾ en deux versants :

transporter et aussi transformer,

ne peut se réduire à une taxonomie standard d'indicateurs.

Ceci fait entrevoir d'ors et déjà **deux variables** :

-le rôle du formateur

qui doit passer d'un jeu de transmetteur de savoirs didactisés
à un accompagnement proche de la consultance,
facilitant l'appropriation
(c'est-à-dire la transformation- ^(10 et 11)
du savoir en connaissance par le stagiaire.

-la compétence pour le formateur à
assurer l'alternance ordre/désordre dans la formation
et donc la volonté d'organiser, d'orchestrer
l'inéluctable conflit entre le su et le voulu

l'impossibilité de faire l'impasse sur
la déstabilisation du stagiaire.

⁹ GENTHON, M. "Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires", *Les cahiers pédagogiques* n° 281, 1990, p.12/14

¹⁰ LESNE, M., *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984

¹¹ GENTHON, M., "Conditions de transférabilité de dispositifs d'évaluation", *Congrès ADMEE Canada*, Hull, oct. 1984
GENTHON, M., "Transférabilité des apprentissages", dans MORALI, D., *Culture, techniques et formation*, PU de Nancy, 1991, p. 158/162

Intervention sur le processus de formation La stratégie de la perturbation ses objectifs

La procédure mise en place consiste à parier que la déstabilisation des certitudes en train de se cristalliser, suite à la formation instrumentale de la pratique évaluative donnée par l'IFACE, va permettre aux stagiaires de redémarrer vers un questionnement sur ces pratiques.

Mon objectif est donc de provoquer de l'engagement pour qu'ils travaillent à une meilleure compréhension de leurs modèles d'évaluation

J'ai donc lancé tout ce qui me paraissait susceptible de déranger les images faites,
pour **poser le thème de la nécessité d'articuler, de travailler à l'articulation des deux logiques de l'évaluation :**
d'établissement du sens et de fondation du sens (6)
pour dépasser l'alternative traditionnelle
entre dialogue/écoute et mesure/contrôle.

Une réaction obtenue qui va dans le sens de la prise de conscience que j'attendais :

*"on veut montrer qu'on est des administratifs et pas des techniques,
qu'on a le sens de l'écoute, du dialogue
et qu'on n'est pas dans la mesure .
On peut voir là l'effet d'une culture d'organisation du faire, où
on agit d'abord".*

Intervention sur le processus de formation
la stratégie de la perturbation

Le thème des critiques portées

L'agression porta sur différents points aboutissant tous à l'idée que les responsables de formation sont en position de laisser vacant le pouvoir de hiérarchiser les objets de l'évaluation :

qu'il leur faut prendre conscience que l'évaluation n'est pas une procédure d'analyse instrumentée mais que c'est avant tout une hiérarchisation.



enregistrement :

("...) Vous abandonnez de l'initiative en ne vous posant pas le problème de la hiérarchisation des informations.

Vous êtes dans la confusion entre les informations recueillies, analytique et le discours évaluatif, hiérarchisé.

Le discours évaluatif se construit sur les résultats obtenus, ce n'est pas la simple addition appelée synthèse des résultats ce n'est pas une analyse des résultats puisqu'il n'y a pas de grille a priori comme dans l'expérimental, c'est *une lecture* des résultats."

Intervention sur le processus de formation
la stratégie de la perturbation

Les critiques

1. L'évacuation de la mesure,
les contradictions de l'évaluation ne sont pas assumées :



enregistrement :

"Mon étonnement : tous vos soucis ont à voir avec l'évaluation-bilan, sur la maîtrise du sens, le contrôle alors que vous venez d'avoir une formation sur cette pratique. La recherche de sens est posée par vous comme domaine où vous êtes à l'aise : vous dites être certains de pouvoir accompagner mais que vous avez peur de maîtriser.

mais gérer vous pose problème.

(...) Vous avez acquis un discours sur la mesure,
mais en même temps vous dites que ce n'est pas ce que vous savez faire
et c'est ce que les autres le font
et que ce n'est pas bien : "ils" mesurent.

"ils" les ingénieurs savent le faire et ce n'est pas bien
alors comment voulez-vous apprendre à le faire ?

(...) Vous êtes dans double fermeture :

vous ne voulez pas le faire et vous dites que c'est votre point faible :
vous voulez maîtriser ou pas ?

vous voulez mesurer et vous dites que mesurer c'est mauvais, c'est méchant, c'est trop dur.

(...) c'est-à-dire que vous voulez contrôler sans être dans le contrôle !
contrôle, c'est-à-dire prise de sens

- pas recherche du sens, mais prise.!

ou vous contrôlez et vous l'assumez

ou vous ne contrôlez pas et vous l'assumez !

(...) pourquoi on ne parle pas ici de technique ni de mesure ?

une impasse faite dans vos discours !

S'interroger sur au nom de quoi on doit avoir de la technique, des contrôles ?

c'est contradictoire avec écoute dialogue échange soit !

cette contradiction, vous ne l'assumez pas ."

Intervention sur le processus de formation
la stratégie de la perturbation
les critiques

2. La communication des évaluations : un problème survalorisé :



enregistrement :

"Ce n'est pas seulement un problème sur "comment présenter l'évaluation pour qu'elle ne soit pas refusée", mais un problème d'effectuation de la prise de sens dans la formation.

Votre fuite : dire que le problème est simplement de communiquer l'évaluation faite, alors que le problème me semble être d'abord non pas quoi dire, mais quoi prendre. (...) Vous réduisez le processus d'évaluation à cet algorithme :

un contrôle avant la formation ; pendant, un vécu riche qui va faire naître du sens après qu'un problème de communication ; un contrôle de la communication des résultats de la formation : **il y a une étape sautée : l'organisation du sens vécu.**

(...) Dans vos représentations des fonctions de l'évaluation et de la formation, une phase après le recueil, celle d'organisation, est totalement absente du discours donc pas contrôlée.

Ce manque peut être l'occasion de prises de pouvoir ou d'établissement des faiblesses qui peuvent permettre à d'autres de prendre du pouvoir.

Il n'y a pas que des stratégies de communication mais travailler le quelque chose à communiquer , ce quelque chose ne se construit pas par un simple recueil, il consiste à resserrer le sens proliférant selon quels principes ? personne ne le sait !

Décider de ce qui est essentiel -et non pas contrôler- avec quels critères quels référentiels ?

Le discours sur la formation, on ne sait pas à quelle rhétorique il obéit.

Le bouclage par rapport aux objectifs initiaux n'est pas le plus important ,

l'essentiel à communiquer, c'est une levée de besoins :

montrer le lien entre les besoins parlés et la formation faite,

au lieu de repartir ensuite sur terrain pour faire "l'analyse des besoins" clarifiez vos procédures de ce travail".

Intervention sur le processus de formation
la stratégie de la perturbation
les critiques

3. Le sens de la formation ne vous appartient pas :
ni en amont
ni en aval de la formation.



enregistrement

"Par ailleurs, en amont de la formation, vous posez le contrat du formateur, vous explicitiez le sens à sa place, au mieux avec lui, au lieu de vous questionner sur les procédures de prises de sens
(...) vous posez la difficulté chez l'autre en terme de manque d'écoute, de trop de mesure alors qu'elle est chez vous: vous ne savez pas lui faire comprendre quoi faire du sens né pendant la formation, ce travail qui consiste à sortir ce qui sert la politique de formation puis ce qui la dessert, pour réguler.
Vous en arrivez à confondre l'objectif avec le sens de la formation.
Vous parlez d'écoute, de dialogue, d'échange ?
alors que vous avez le sens avant de commencer !
alors que l'échange devrait transformer le sens de départ.
Vous êtes dans l'acquisition du sens que vous avez déterminé en amont.
Pourtant, on sait que le recueil du sens en fonction de l'objectif affiché a priori, canalise la régulation vers la conformisation et empêche l'émergence du sens:
vous préformatez le sens.
(...) le sens vécu dans la formation est formaté,
est filtré dans l'implicite
il vous manque les critères !!!
Ensuite, la phase de ramassage du sens, après la formation, n'est pas conçue :
l'organisation de cette phase n'est pas pensée,
vous le faites dans l'implicite
Le travail de resserrement des données,
de réorganisation des données recueillies est passé sous silence :
où est la hiérarchisation des données ?
Vous distribuez l'information selon le destinataire, soit
mais comment la distribuez-vous ? en fonction de quoi ?
Ce recentrage des informations devrait être l'objet d'un travail et pas du feeling
une opération de contrôle à reconnaître et à instrumenter :
se brancher sur la transformation du sens par les stagiaires,
par une analyse critique de la formation,
pas dans un bouclage avec la programmation
mais dans un travail d'interprétation. "

6. Bilan intermédiaire

Profil du groupe :

L'indicateur principal est l'absence dans leur discours de la notion pourtant centrale de *critère*

-->ce qui entraîne :

- absence de critères globaux de formation
- survalorisation de la notion d'objectif
- confusion entre sens et objectif à atteindre
- absence de recherche de critères pendant la formation
- survalorisation, fascination, envie et peur de l'outillage, de la mesure
- restriction de l'évaluation au formatif, attente hypertrophiée sur les techniques d'écoute
- absence de toute conscience d'un travail sur soi nécessaire à la posture d'évaluateur
- réduction de l'espace de l'évaluation entre analyser les besoins et contrôler le formateur

Hypothèse concernant la suite de l'action :

peu de possibilités pour ces stagiaires de transférer quoi que ce soit dans leurs services
parce que leur référent évaluatif est conçu dans la pensée par objectifs et pas dans la pensée par projets.

On pouvait espérer que la perturbation enclenchée puisse les pousser à réorganiser leur référentiel
et qu'ils reviennent en parlant en priorité de leurs critères.

C'est ce qui arriva...

7. Seconde session : une demi-journée d'analyse des pratiques évaluatives effectuées depuis la session précédente

Un acquis :

Les stratégies évaluatives rapportées par les stagiaires sont toutes orientées par la volonté de faire qu'il y ait une politique de formation qui ne soit pas leur politique de formation à eux, mais qui soit **une politique de formation aussi des chefs de service** et que la formation soit une des dimensions de l'organisation dans son entier.

Un changement :

La notion de critère fut, dès la première demi-heure, au coeur des discours des stagiaires revenus.

Avec une prise de conscience :

que le critère loin d'être ce qui peut caractériser un discours d'évaluation n'était pour eux, jusque là, qu'un outil permettant de mesurer l'atteinte des objectifs, dans la logique de la pensée par objectifs.

Dans ce contexte, l'**obstacle**

est que la formation est conçue par les chefs de service mais aussi par les Responsables de formation comme un remplissage de manques, une correction de dysfonctionnements chez leurs agents,

même si c'est appelé "politique de progrès" (car qui décide du mieux ?).

Le mythe du progrès cache la main mise sur le projet.

Renforcement du changement de registre de pensée

Rôles des critères

Pour passer à un registre de pensée par projets,
le critère change de statut : il n'est plus seulement une facette de
l'objectif qui l'opérationnalise (*le critère dit de réussite*)
mais une orientation privilégiée,
une dimension du projet (*le critère dit global*).

Sous ces deux formes, le critère est l'élément central de la négociation, du partage et de l'interrogation des agents concernés sur le sens de ce qui se passe.



enregistrement

.....deux schémas appartenant à deux registres de pensée différents :

ou bien l'évaluation n'est qu'un outil, une technique au service de la mesure de l'atteinte des objectifs, un ensemble de procédures à conduire, d'instruments à faire construire (y compris de façon participative) : ce qui est mis en avant est la dimension instrumentale de l'évaluation. L'objectif est premier, le critère n'est qu'un instrument de l'objectif.

Ou bien l'évaluation est la partie forte qui permet de construire une politique de projet, de les élaborer et de les conduire ; l'évaluation n'a plus ce rôle instrumental en premier, on retourne à l'étymologie : un travail sur les valeurs, une attitude. Ce qui est à partager ce ne sont pas de procédures mais des postures, des façons de se positionner. Ce n'est pas un simple passage du savoir faire au savoir être, c'est la priorité au savoir devenir. C'est savoir à quoi je me repère, à partir de quoi (le critère) je prendrai des poses, comme pour un peintre. Dans cette posture d'évaluateur va entrer aussi la mesure des écarts.


Le critère est alors l'outil principal, on n'en a jamais fini de négocier, de s'entendre : c'est le travail de partage des critères et c'est exprimer le projet et la politique.

Le critère là, c'est l'étoile : ce qui va permettre de construire sa propre route.

Renforcement du changement de registre de pensée

Travailler les valeurs

Les rapports entre critères globaux de formation, critères de politique et valeurs de l'Institution a été longuement explorés, en tant que travail d'évaluation :

 enregistrement
<p>- <i>en lien avec un mouvement général de "retour aux valeurs" :</i></p> <p>résurgence de la pensée humaniste : la formation c'est bien, ça aide, c'est comme dialoguer, communiquer, échanger</p> <p>La pensée par objectifs travaillait contre la pensée humaniste pour la rationaliser, l'épurer, la refouler alors que la pensée par projets va utiliser la pensée humaniste, faire avec (...)</p> <p>- <i>en lien avec la conception et l'élaboration des projets :</i></p> <p>faire que l'action ne soit jamais déconnectée des valeurs et de leur évolution</p> <p>les repérer par les mots clefs qui portent l'élan de l'organisation</p> <p>différencier valeur et conviction, et croyance, et philosophies et système de valeurs, différencier idéologie, doctrine, dogmes et valeur. (...)</p> <p>-<i>parler les valeurs :</i></p> <p>L'encadrement est porte-parole des valeurs, les cadres sont garants de pouvoir les parler mais ils parlent ce qui se fait dans leur service : les agents doivent avoir conscience qu'ils travaillent les valeurs sinon on est dans le taylorisme lequel n'est pas aujourd'hui le travail à la chaîne mais la division de l'aire des valeurs</p> <p>Ne pas demander : "quelles sont vos valeurs ?" sinon on interpelle sur la possession.</p> <p>Ce qui intéresse l'évaluateur ce n'est pas ce que sont les valeurs mais à quoi elles servent : "Comment les voyez vous dans vos actes, dans les décisions que vous prenez ?"</p> <p>Le travail n'est pas d'explicitier les valeurs sinon on risque de dogmatiser et de rationaliser donc de contrôler. C'est toujours délicat : on ne peut pas les travailler sans s'entendre sur elles mais ne pas aller jusqu'à en faire une taxonomie.</p> <p>Le jeu n'est pas de les mettre à plat mais de vivre que dans les actes professionnels qu'on conduit, elles sont là, à l'oeuvre.</p> <p>La valeur explique qu'on prenne tel ou tel critère.</p>

Renforcement du changement de registre de pensée

Travailler les valeurs

Parler les valeurs, c'est obscène chez nous, en occident, c'est impudique ; la pudeur c'est l'envers des valeurs

Les valeurs sont toujours prises dans des connections symboliques très fortes avec l'économique, avec l'argent. Le sens humaniste : "qu'est ce qui vaut la peine d'être vécu ?" est contradictoire avec : "qu'est-ce que ça vaut, ça rapporte?" Un conflit entre économie et humanisme qu'on recouvre d'un voile et puis on sait, en psychanalyse, que l'argent c'est le caca et le contrôle et que s'auto contrôler, c'est apprendre la propreté, se socialiser, se retenir, se forcer, souffrir...

C'est dire que les valeurs sont attachées aux personnes, la valeur c'est le lien entre la personne et le social.

La valeur oblige à reconnaître l'autre comme une personne et pas seulement comme un pion dans une machine .

La personne ici est professionnelle, un terme bâtard qui s'occupe des résonances dans la personne du professionnalisme mais qui ne réduit pas la personne au professionnel : on sait qu'il y a ailleurs, à côté, une personne privée dont on ne s'occupe pas mais on pose qu'elle est.

C'est la différence entre l'observation et l'entretien : les entretiens se demandent en quoi vous êtes une personne professionnelle. Si on veut voir en quoi vous êtes un professionnel on fait une observation. L'observation considère l'autre comme un objet qu'on peut appréhender du dehors, dans l'entretien il y a besoin de la rencontre dans un discours parce que ce qui est visé n'est pas réductible au visible.

Renforcement du changement de registre de pensée

Parler le changement

La différence entre
la formation comme étayage
et la formation comme comblement,
n'est pas si simple à faire
tant qu'on ne sait pas parler son modèle du changement .

Or, l'évaluation, son rôle, son aire d'action vont dépendre
de cette différence sentie par les partenaires.

Autrement dit,

**la fonction de l'évaluation sur la formation est liée au modèle de la
formation qu'on véhicule,**

et dans ce modèle le statut fait à l'Autre est fondamental.

Plus on est dans un modèle de la formation
comme entreprise de remédiation et du progrès
(confondu avec le changement),
plus l'évaluation est mesure d'écarts,
quantification
et contrôle.

**Ce qui, logiquement,
ne peut qu'empêcher
l'articulation
entre contrôle et aide au changement,
entre bilan et formatif.**

Renforcement du changement de registre de pensée

Utiliser les registres de pensée

Tant que l'objectif fédère le tout du processus de liaison à l'autre,
dans l'évaluation comme dans la formation,
l'évaluation est au service de la mesure de l'atteinte de cet objectif

et n'a pas d'autre sens que la vérification.

L'évaluation est alors au service du "devoir"
(le formé doit être capable de...),

elle n'est pas une construction des acteurs entre eux
ni une appropriation du sens.

**L' évaluation nécessite que la pensée par objectifs
ne soit plus celle qui *organise* la formation**

**mais que ce soit la pensée par projets
qui *oriente* la formation.**

L'objectif est dépendant du projet,
ce n'est pas l'objectif qui prime
mais le critère.

Renforcement du changement de registre de pensée

Pour une *évaluation* des besoins

C'est dire que la formation dépend encore d'un état des lieux
elle se veut formative alors qu'elle se greffe sur du bilan,
sur une analyse du passé
(ce qu'il y avait est insuffisant alors on *décide* du besoin :
du constat que le passé n'est pas bon, on *dérive* l'objectif de formation),
ce qu'on appelle une "analyse de besoins"
n'est qu'un constat de carences, de dysfonctionnements
à partir desquels on *invente* des soit disant "besoins de formation".

Tant que ce schéma prime, on attend de la formation
qu'elle fixe les cibles à atteindre
et qu'elle donne aux agents les moyens de les atteindre.
L'évaluation n'est alors que la vérification de cette atteinte,
dans une logique de contrôle,
de rationalisation des démarches
et de technicité, d'instrumentalité.

Tant que l'évaluation dépend de ce schéma
—encore le plus prégnant dans les organisations—,
l'évaluation-régulation dite dynamique et anticipatrice
entrant dans la création, l'élaboration et la construction
d'une politique de l'organisation :
une évaluation de projets, complexe,
est dévalorisée, empêchée, voire impossible.

Cette évaluation complexe ne rejette pas la mesure,
Elle l'inclut, comme un passage parfois indispensable
dans une visée plus large :

**on passe de l'évaluation *dans* la formation,
à l'évaluation *de* la formation** ⁽¹²⁾.

C'est un changement de culture, d'épistémé.

¹² VIAL, M. *L'auto-évaluation dans la formation, entre l'auto-contrôle et l'auto-questionnement*, , 1993, préface de J-J Bonniol, - à paraître

IV Interprétation de l'action et préconisation

Sommaire

1. Le malaise du RF.....	56
2 Un travail épistémologique.....	57
3. L'autorisation suspendue.....	58
4. Appropriation et transfert.....	59
5. L'interrogation.....	60
6. La problématisation.....	62
7. Plan préconisé.....	64

Interprétation et préconisation

1. Le malaise du RF

Le constat fait dans la première séquence de la première session, d'une cristallisation des contenus de la formation IFACE m'a conduit à poser comme nécessaire la perturbation de ces acquisitions parce qu'elles masquaient, pour moi, les problématiques de l'évaluation au profit d'un discours ambigu sur la difficulté de mesurer et la facilité à accompagner.

Je m'attendais en fait à l'inverse : que les stagiaires ayant reçu une quantité impressionnante d'outils et de procédures se croient armés pour évaluer et confondent évaluation et contrôle au niveau des procédures.

Ce que j'ai trouvé était beaucoup plus compliqué, une revendication apparemment processuelle et une absence d'apprentissage de procédures, ce qui, d'après ce que je sais de la culture d'entreprise de ces agents, est la position habituelle --comme si la formation n'avait pas eu lieu.

Leur difficulté me sembla résider dans le manque de liens entre l'évaluation et la politique du service de formation, comme partie du tout de l'organisation : un manque de modélisation, et de la formation, et des fonctions de l'évaluation dans l'organisation. Un défaut d'arrimage en amont de l'évaluation des actions de formation, défaut qui rend effectivement les outils de mesure ou de contrôle en général insatisfaisants, voire inutilisables.

Interprétation

2. Un travail épistémologique

**Il m'a semblé que la stratégie possible
pour favoriser le potentiel de transfert
devait viser à les faire s'interroger sur les enjeux de l'évaluation
dans leur poste de travail**
plus que sur le déroulement possible de tel ou tel dispositif.

Autrement dit, que s'impose un travail d'évaluation
sur l'émergence du sens dans la formation,
puis un travail sur le sens du poste de responsable de formation dans
l'institution.

J'ai essayé de les aider à le faire, non pas en montrant des procédures,
mais en désignant en eux le mode de fonctionnement de la
conceptualisation,
ce que j'ai appelé registre de pensée, ou modes de pensée.

La prise de conscience de ces "systèmes d'idées" ⁽¹³⁾ qui nous agissent
mais sur lesquels nous pouvons aussi agir,
me paraît une des dimensions fondamentales de la formation des
formateurs,
et plus encore de la formation des évaluateurs,
ce que j'appelle
"travailler la dimension épistémologique dans la formation".

¹³ Morin E. *La méthode*, Tome 4 *Les idées*, Paris, Seuil, 1992

Interprétation

3. L'autorisation suspendue

Il semble que ce groupe de cadres, Responsables de formation, au-delà de toute l'honnêteté qu'ils mettent en actes,
n'arrivent pas à s'autoriser au gouvernement par l'exercice de l'évaluation.

Ils en restent à un encadrement du service qui risque sans cesse de tourner au contrôle obsessionnel de ce qui s'y fait, à la gestion d'un cheptel de formateurs et d'intervenants guérisseurs des manques que l'analyse de besoins érige en vérités : à un simulacre.

Ils ont le plus grand mal à remonter à la politique de leur Institution, s'enfermant volontiers dans un rapport de forces avec les autres responsables des services voisins, ce qui ne peut que retarder leur participation au changement.

La survalorisation des obstacles (quelle que soit leur "réalité") permet de faire l'économie d'un élan vers la qualité des actes professionnels attachés à leur poste.

Passant trop vite à l'élection d'un programme et s'enfermant dans la cohérence des actions, dans la mesure de leur rentabilité, ils laissent disponibles, en friche, la "zone d'incertitude" ⁽¹⁴⁾ qu'ils pourraient utiliser autrement, pour promouvoir la puissance de leur service, leur participation au changement de l'organisation.

Dans ce jeu, l'évaluation est réduite à l'évaluation *dans* les actions de formation.

**Le gouvernement est aplati en gestion de ressources,
le manège n'est qu'une :mise en scène de commandes.**

¹⁴ CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977

Interprétation

4. Appropriation et transfert

On est loin, semble-t-il, d'une problématique de l'autorisation du cadre. Comme quoi pour s'autoriser, il faut d'abord s'être *approprié* une certaine culture à partir de laquelle on va "créer".

La création n'est jamais pure invention de nouveautés, on ne fait du neuf qu'à partir du vieux et rien ne se crée de rien.

Il semble que la formation IFACE ne permettait pas une telle appropriation,

soit parce que les procédures données étaient en trop grand nombre, soit (et je le croirai plus volontiers), parce que le lien entre ces procédures et les attitudes énoncées sous le terme générique d'écoute n'était pas évident.

Ou alors, tout simplement, la première session aurait dû avoir lieu plus tard, quelques temps après la formation IFACE, le temps qu'on donne à la digestion.

Peut-être aussi que la présence de J. Bec n'a pas facilité le retour clair sur les acquis de la formation (les analyses de cas devenant terrain glissant).

Plus justement, peut-être est-ce imputable au soubassement tenace d'une technicité acquise antérieurement dans la pensée par objectifs que la formation IFACE n'a pas atteinte, n'a pas fait bouger- voire à conforté.

On retrouverait alors une hypothèse qui m'est chère :

il n'y a pas de formation

à l'encadrement ou à la formation ou à l'évaluation

qui puisse se passer d'une formation aux Sciences humaines

en tant qu'elles permettent d'avoir

une analyse critique de son propre fonctionnement,

de sa propre attitude,

de sa propre implication, de son positionnement épistémologique.

Interprétation

5. L'interrogation

J'en prendrai comme indicateur qu'un des stagiaires a clairement dit, hors session (à table)

qu'il avait réalisé l'importance de s'interroger sur les modèles qu'on utilise pendant qu'on évalue.

Pour moi, c'est l'indicateur d'une transférabilité au terrain
- parce que le transfert n'est pas seulement transport, et donc application, mais aussi transformation (et donc appropriation),

l'interrogation sur soi devient le signe de la possibilité des transferts

la formation n'est donc pas faite pour viser à faire acquérir la certitude d'avoir appris ce qu'il fallait apprendre pour bien ou mieux fonctionner.

Il s'agit bien de miser non pas sur ce qui va permettre d'exécuter sur le terrain ce qui a été démontré dans la formation,

mais de **miser sur ce qui est questionnant dans la formation.**

Interprétation
L'interrogation

Quel type de questionnaire relever comme indicateur de transférabilité ?

Tout questionnaire ne peut pas être considéré comme entraînant mécaniquement une possibilité de transfert.

Encore faut-il, logiquement,
que l'interrogation porte sur des liens.

Liens entre la personne évaluante,
c'est-à-dire avant tout en train de construire une problématique du sens,
et la politique de l'Institution,
le projet des différents services avec lesquels le service formation est en contact,
et le projet de formation englobant différents stages ou actions de formation.

Interprétation

6. La problématisation

Si la possibilité de s'interroger sur ses pratiques est l'essentiel du processus de professionnalisation,

problématiser ses pratiques étant ici à entendre comme mise en tension de concepts pour comprendre l'Agir, (le va et vient praxis/poïésis, ⁽¹⁵et ¹⁶), mise en réseaux de valeurs, dans la visée d'assumer les ruptures, les paradoxes et l'altération ⁽¹⁷⁾,

autrement dit de faire avec, de *se familiariser* (autre algorithme de la maîtrise - ⁽¹⁸⁾ avec les "ruses de sens" ⁽¹⁹⁾)

et non pas vouloir résoudre tout de go, les problèmes ou réduire les rapports de forces :

**ce que j'ai appelé "le gouvernement",
enfin distingué de la simple gestion.**

¹⁵ IMBERT, F. *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice Editions, 1985

IMBERT, F. " Action et fabrication dans le champ éducatif", *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* colloque international francophone d'Alençon, Paris, Matrice ANDSHA, 1990, p.105/111

¹⁶ ARDOINO, J. "Praxéologie et poïétique", Congrès AFIRSE, mai 1994, *Recherche scientifique et praxéologie*, Aix- en-Provence, Tome 2 Communications p. 107/ 117

¹⁷ ARDOINO, J & BERGER, G. "Fondements de l'évaluation et démarche critique", *ACSE* n°6, 1989, p.3/11

¹⁸ ARDOINO, J. "Logique de l'information, stratégies de la communication", *Pour* n° 114, 1988, p. 59/64

¹⁹ MORIN, E., *La vie de la vie*, La méthode tome 2, Seuil, 1980

Interprétation
La problématisation

Pour ce faire, le formateur de ces cadres Responsables de formation doit pouvoir assurer l'alternance ordre/désordre et permettre aux stagiaires de déstabiliser leurs systèmes de savoirs sur l'évaluation parce que ce système est "bétonné" par la pensée par objectifs, pour assurer un "appel d'air" vers la pensée par projets.

Dans ce contexte, le "vécu de la complexité" peut redonner aux cadres un souffle que le "manégement des ressources humaines" n'a pas su impulser.

Il me semble aujourd'hui que l'efficience, en termes de changement, de l'évaluation dans les organisation est à ce prix.

7. Le plan de formation préconisé

Encore faut-il pour cela que le formateur en évaluation ne se contente pas de transmettre un savoir qu'il a "didactisé" mais qu'il en fasse travailler l'appropriation pendant la formation.

L'appropriation n'est pas seulement l'utilisation sur le terrain de procédures ou d'outils appris en formation,

l'appropriation passe par la transformation de l'appris en le combinant avec le su,

l'appropriation passe par le doute systématique, par l'interrogation sur soi.

Il serait bon alors que le formateur du premier volet de l'action : la formation aux procédures et aux outils d'évaluation parte de ce que les stagiaires font déjà.

Pour cela il serait nécessaire de faire en préalable à la formation

une enquête sur les outils déjà utilisés par les responsables de formation.

Prenant l'apparition du mot critère dans les discours des stagiaires comme indicateur de changement ce formateur aurait le souci de mettre en scène son apparition

**La dimension "analyse des pratiques"
et la notion de critère
mettraient en système les deux volets de l'action**

Le plan de formation préconisé

En fait le premier volet serait davantage
une analyse des pratiques à focalisation procédurale,
**une analyse des pratiques concernant le fonctionnement des outils
d'évaluation.**

Le second volet de l'action serait une analyse des pratiques
à focalisation processuelle
**une analyse des pratiques concernant le fonctionnement du
responsable de formation**

avec un travail sur les liens
entre pratique évaluative et contexte du cadre,
entre pratique évaluative
et positionnement épistémologique.