

Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches

Michel Vial

Volume 29, Number 1, 2006

L'actualité de la recherche en évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086969ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086969ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Vial, M. (2006). Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 81–97.
<https://doi.org/10.7202/1086969ar>

Article abstract

In regard to the results of the ADMEE Conference of 2000, one gets the impression that practitioners and researchers in adult education and evaluation conceive the relationship between these two domains under three different aspects: the comeback of a quantitative approach («measurement»), evaluation as help and support for trainees, and evaluation as an attempt to make sense of human actions in singular situations. These three research perspectives are useful and worthy of attention. They tend towards the increasingly important question of including the development of an «evaluation culture» in teachers' and adult education practitioners' training programmes in order to enable them to produce diverse models all available for their practice.

Les relations entre formation et évaluation : perspectives de recherches

Michel Vial

*Département des sciences de l'éducation,
Université de Provence UMR ADEF*

MOTS CLÉS : Mesure, systémie, activité, situation, conceptions

Faisant le bilan du colloque de l'ADMEE de 2000, il semble que les relations entre formation et évaluation sont distribuées par les chercheurs et les praticiens de l'évaluation en trois conceptualisations : le retour de la mesure, l'évaluation comme « aide » au formé, l'évaluation comme pratique signifiante située. Ces trois perspectives de recherches sont utiles et méritent attention. Elles débouchent sur la question de plus en plus urgente d'une formation des enseignants et des formateurs à une culture en évaluation comme lieu de productions de modèles divers et tous disponibles.

KEY WORDS : Measurement, system science, activity, situation, concepts

In regard to the results of the ADMEE Conference of 2000, one gets the impression that practitioners and researchers in adult education and evaluation conceive the relationship between these two domains under three different aspects : the comeback of a quantitative approach (« measurement »), evaluation as help and support for trainees, and evaluation as an attempt to make sense of human actions in singular situations. These three research perspectives are useful and worthy of attention. They tend towards the increasingly important question of including the development of an « evaluation culture » in teachers' and adult education practitioners' training programmes in order to enable them to produce diverse models all available for their practice.

PALAVRAS-CHAVE : Medida, sistemía, actividade, situação, concepções

Fazendo o balanço do Colóquio da ADMEE de 2000, parece que as relações entre formação e avaliação são distribuídas pelos investigadores e pelos práticos da avaliação em três conceptualizações : o regresso da medida, a avaliação como « ajuda » ao formando, a avaliação como prática significativa situada. Estas três perspectivas de investigação são úteis e merecem atenção, pois põem a descoberto a necessidade cada vez mais urgente de os professores e os formadores se formarem para uma cultura em avaliação, como lugar de produções de diversos modelos e todos eles disponíveis.

Le colloque de l'ADMEE de janvier 2000 s'est intéressé aux conceptualisations des relations entre formation et évaluation chez les praticiens de l'évaluation et les chercheurs. En tant qu'organisateur du colloque, j'ai eu une position d'observation privilégiée qui peut me permettre d'avancer que trois axes se sont imposés, qui ouvrent des perspectives de recherches : la place de l'évaluation comme mesure, de l'évaluation comme aide au formé et de l'évaluation comme activité située.

Des conceptions de l'évaluation revisitées

L'évaluation est encore bien souvent conçue par les formateurs et les chercheurs comme étant *au service de la formation* : elle doit montrer que la formation a « atteint ses objectifs »¹ qui se réduisent à répondre aux « besoins » de l'organisation. L'entreprise investit dans la formation pour combler des manques. La formation est une réponse instrumentale. L'évaluation entière devient un outil *au service de l'organisation qui la commande*. En somme, c'est le couple formation-évaluation qui est instrumentalisé, qui devient *un moyen* de savoir si la formation fonctionne – et notamment si l'argent mis dans la formation est utile.

On voit combien formation et évaluation sont liées : la conception de l'une induit la conception de l'autre. Dans cette conceptualisation fonctionnaliste, prise dans le schéma moyen-fin, la formation est au service de l'institution qu'elle doit servir et l'évaluation, comme moyen de contrôle économique, est elle aussi *au service*² de la même institution commanditaire.

Le retour de l'évaluation-mesure

Cette conception de l'évaluation est focalisée sur les produits de la formation. Mesurer est vécu avec la force d'une évidence. L'idée que la formation peut anticiper l'évolution de l'organisation n'est même pas soupçonnée. Tant et si bien (et là joue la force de l'évidence) qu'on croit ainsi avoir mis les choses à leur place et qu'on ne s'interroge plus sur les effets (justement) de cette conceptualisation sur l'évolution des formés. La formation doit produire du bien, du capital. Les formés sont donc « tout naturellement » considérés comme des produits fabriqués qu'il s'agit de contrôler (*cf.* les modes des normes qualité, de la qualité totale et autres mises sous surveillance de la relation formé/formateur). Il n'y a pratiquement pas de différence de traitement

Note de l'auteur : Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante : [michel.vial@up.univ-aix.fr].

entre l'utilisation du matériel, des machines et la relation de formation. On est dans un univers machiniste où l'homme au travail lui-même est un moyen au service de l'organisation, de l'institution qui s'en sert. Alors le secteur social de la formation est considéré comme un procès de fabrication de biens et de services³ réifiés et l'évaluation est réduite au contrôle de cette fabrication.

Ces évaluations sont, bien entendu, utiles pour le pilotage économique de la formation. Elles optent pour un regard surplombant qui intéresse (trop) peu les formateurs. Eux-mêmes ont pourtant intégré cette conceptualisation machiniste de la formation : ils se veulent « ingénieurs de formation » et ne se posent pas de questions au sujet de leurs fonctions en tant que formateurs. Les chercheurs, eux, parlent « d'évaluation des politiques de formation » pour désigner ce qui n'est que du contrôle économique du fonctionnement.

La recherche comme les pratiques de formation vont donc ici s'attacher à mesurer le rapport coût/efficacité. Il s'agit, la plupart du temps, de macro-évaluations, depuis un point de vue surplombant, un travail d'*expert* pour vérifier l'utilité sociale des pratiques. Ces évaluations sont volontiers comparatives, d'un pays à l'autre, par exemple. L'évaluateur reflète une vision de l'état du domaine de la formation, les décideurs tranchent et prennent des décisions qu'ils croient utiles. La mesure se met au service de la prise de décision. Les méthodes utilisées se réfèrent explicitement à la recherche des sciences de la nature. Les évaluations sont avant tout quantitativistes. Le modèle le plus ancien de l'évaluation-mesure, le modèle de « la mesure des effets » (Vial, 1997) est réactivé. Jusque-là rien de neuf. À ceci près que l'évaluateur prend acte de tout ce que la recherche en ce domaine a produit et avance, avec beaucoup plus d'humilité qu'autrefois, des résultats chiffrés et surtout les interprétations de ces résultats. On sait aujourd'hui que les chiffres ne parlent pas d'eux-mêmes, que les résultats ne font sens que dans un cadre interprétatif forcément limité. On ne cherche plus de « lois universelles » mais on donne à voir des bilans « externes » (c'est-à-dire dont le cadre est précisé, localisé, relatif à ses théories de départ). L'évaluateur est de moins en moins dupe de l'illusion de l'objectivité. On parle davantage « d'impacts » que de lois. Le mécanicisme s'est relativisé, il n'est plus aussi péremptoire.

Et notamment, la méthode différentielle a beaucoup assoupli les arrogances d'antan des évaluateurs-mesureurs. Ils sont dans un contrôle, en somme, contrôlable. L'explicitation de leurs procédures de quantification et le déterminisme qu'elles supposent sont aujourd'hui dissociés de la mise à jour d'une vérité cachée, bien que revienne encore le thème lancinant de « la transparence »,

évidemment lié à la logique de contrôle. L'échelle de mesure est de moins en moins confondue avec une échelle de valeurs. C'est un regard « externalisé » plus que vrai, un regard objectivé plus qu'objectif qui donnent des *audits*, c'est-à-dire, en fin de compte, des lectures de ce qui se fait à partir d'un référentiel *a priori* et communiqué. Ce sont souvent les destinataires de ces mesures qui les utilisent comme des vérités et non pas les évaluateurs experts et contrôleurs. Il reste donc à limiter l'importance de ces évaluations-contrôle de l'impact économique et à comprendre comment assumer ces vérifications sans sous-entendre que les acteurs doivent être surveillés en permanence, comme des enfants en qui on ne fait pas confiance. Des recherches sur l'utilisation de ces évaluations-mesure devront permettre d'aborder plus sereinement des pratiques nécessaires, certes, mais qui sont loin de rendre compte de ce qui se passe en formation.

La mesure et la systémie

L'autre phénomène marquant est qu'il semble bien que ce ne soit pas seulement un retour de l'évaluation-mesure du début du siècle, fortement influencée par la psychologie expérimentaliste, laquelle, conçue dans un rationalisme linéaire, s'attachait à mettre en évidence les effets de la formation sur le formé, mais un renouvellement de la conception des liens de causalité. Le passage de l'évaluation-mesure à l'évaluation-gestion s'est fait par la revendication d'une ouverture: « Nous avons à passer d'une évaluation-jugement à une évaluation communication. » (Paquay, 1992, p. 21.) Sous l'influence de la systémie⁴, l'évaluation-mesure d'aujourd'hui a intégré la notion de changement. Il ne s'agit plus seulement de construire une échelle de mesure (critériée ou non mais fixe, référentielle) mais de comparer des états du système à des temps différents. Les formalisations du système opérée par l'évaluateur systémicien avec les partenaires du terrain (ils parlent de « coconstruction ») à différents moments de l'intervention servent de base pour interpréter l'évolution du système. Le terme discutable de « recherche-action » est alors utilisé. La formalisation, les schémas des relations dans le système et du système à son environnement, remplacent l'utilisation des méthodes de recherche « classiques ». On peut se demander si c'est encore de la mesure, le terme est pourtant revendiqué (Lecointe, 1997). La grande différence, c'est que l'évaluateur n'est plus seulement surplombant: il est dedans et dehors, il aide les acteurs à formaliser, il propose des formalisations que les acteurs valident. Ce sont dès lors plutôt des micro-évaluations d'un établissement, d'un service, dans le cadre du travail d'un *consultant* médiateur aidant à construire une image (un modèle) de l'organisation chez les acteurs.

On est bien dans l'évaluation-gestion, cette période des modèles contemporains où évaluer, c'est gérer, c'est-à-dire maîtriser les situations, atteindre des objectifs, être efficace, fonctionner, aider au bon fonctionnement, économiser, exploiter les ressources, prendre les bonnes décisions, rationnellement ; résoudre des problèmes, améliorer, stabiliser des systèmes, les pérenniser, rendre concurrentiel, contrôler, manager, développer les potentiels, faire participer, engager pour plus de productivité : la valeur est résolument réduite à l'économique (efficacité, rentabilité et plus value).

Mais rien n'empêcherait de faire fonctionner ces évaluation dans la systémie auprès de décideurs et de mettre par ces méthodes l'accent sur le sens de ce qui se fait plutôt que sur la seule rentabilité des moyens utilisés. On sortirait alors de l'évaluation-gestion pour entrer dans l'évaluation comme problématisation des actions conduites. Là réside la perspective d'une recherche en évaluation conçue comme « mesurage » (Demeuse, 2002) qui s'allierait les modèles des systèmes complexes.

L'évaluation comme « aide » au formé

Cette troisième conception de l'évaluation se focalise sur les procédures pendant la formation, pour améliorer le comment faire. Elle est au service du contrôle final qui, lui, est programmé. Elle se nomme volontiers avec une complaisance qu'il faudra bien remettre en question « évaluation formative ».

L'évaluateur veut aider à mettre en place des « démarches rationnelles d'ingénierie de la formation ». Il vient résoudre des problèmes, éradiquer des dysfonctionnements, améliorer le fonctionnement. On est toujours dans l'évaluation-gestion mais le modèle de l'évaluation activé est différent, il s'agit du modèle cybernétique : la régulation est toujours réduite à une adaptation au prévu (Vial, 2001a). Elle n'est pas une réorientation du projet mais une correction du programme. L'évaluation se veut une aide à l'acquisition : elle est au service encore de la formation, elle aide à « l'apprentissage » par ailleurs programmé et rationnellement organisé par un formateur encore tout-puissant, planificateur du destin de l'autre. On est toujours dans un modèle de pensée fonctionnaliste et d'ailleurs cette conception de *l'évaluation comme remédiation* peut fort bien être au service de l'optimisation de l'évaluation-mesure précédente. Entre aider à réussir le programme et mesurer les acquis, il n'est pas loin.

Le contrôle de la trajectoire de l'apprenant peut être externe : c'est le modèle de l'évaluation formative, instauré en Europe par Linda Allal (1983), ou se vouloir interne au sujet : c'est « l'évaluation formatrice », modèle travaillé notamment par Nunziati (1992). Dans ce cadre, un certain nombre de

thématiques de l'évaluation qu'on croyait dépassées sont alors reprises : qui évalue ? qu'est-ce que l'auto-évaluation ? quels rôles pour les critères ? comment accompagner au projet ? etc. Dans les deux cas, l'un centré sur le dispositif du formateur, l'autre sur les mécanismes dits de méta-congnition du formé (Noël, 1991), l'apprentissage de l'autocontrôle est présenté comme le fin du fin. Alors qu'il ne s'agit que d'intérioriser, la commande de formation est de s'y rendre conforme, on le sait (Vial, 2000).

Mais cependant le systémisme (simple) est subrepticement introduit, puisque l'autre n'est plus celui qu'on transforme : il faut *négoier* avec lui pour qu'il se transforme et qu'il devienne ce qu'on a décidé qu'il serait. Le sujet se devine, sous le masque de l'acteur. La perspective de recherche est ici de considérer encore davantage le formé comme un sujet déjà en changement avant qu'il n'arrive en formation. Et de prendre en considération l'épaisseur de son expérience singulière en même temps qu'on cesse de traduire auto par «seul»⁵. Sujet, mais accompagné par le formateur, le formé devient de plus en plus existant en évaluation comme un acteur participant de plein droit et continuellement à l'acte évaluatif. Les thématiques de l'accompagnement (Vial, 2003), comme celles du projet, sont des thématiques d'évaluation riches de promesses.

L'évaluation comme pratique signifiante située

Une autre conception des rapports entre la formation et l'évaluation se fait entendre, inspirée des sciences du travail. Elle se focalise sur les processus en jeu dans la formation, dans un questionnement sur le sens de ce qui se fait (Rey, 2000). Les recherches essaient de tenir ensemble évaluation et formation dans un même mouvement de pensée et de voir en quoi ce couple indissociable favorise le changement des acteurs, des actions, des politiques et des projets des organisations. On ne subordonne plus l'évaluation à la formation. Le chercheur ne veut plus identifier l'essence intemporelle et universelle de l'évaluation, il s'intéresse à l'utilisation en situation (De Fornel & Quéré, 1999) des modèles existants et rendus disponibles en fonction de ce qu'on veut faire dans tel ou tel contexte.

On appellera situation d'évaluation :

- Un épisode avec un début et une fin, découpé dans une durée qui le dépasse, dans un dispositif, dans une intrigue narrative ou pouvant être narrée : elle est «descriptible ou racontable», diraient les ethnométhodologues (Coulon, 1987), mais pas seulement par le sujet qui le vit : ce peut être par un autre qui l'étudie. C'est donc une *fiction*. Il s'agit ici «de com-

prendre comment l'activité fait histoire» (Schwartz, 2000, p. 46). Et c'est parce qu'elle est fiction organisée que le sujet qui l'interprète (qui la lit) peut y apprendre quelque chose. Toute situation est donc *une situation d'apprentissage* (Vial, 1998). L'épisode qui «fait» situation est le fragment d'une activité pertinente à un environnement professionnel⁶.

- L'activité comporte des *actions* réalisées prescriptibles ou non, un ou des actes – organisation signifiante des actions, et pas seulement signifiante par rapport à la «finalité de la tâche»: l'activité peut ne pas être téléologique, orientée vers la fabrication d'un produit, mais être un Agir en soi signifiant – et *un ressenti de l'acteur* engagé dans cette activité. Toute activité est incarnée dans un sujet-corps phénoménologique et dépendante d'un «imaginaire social créateur» (Castoriadis, 1973), signe d'une vie psychique dont on ne peut faire l'impasse, l'inconscient au travail étant une hypothèse pour le moins heuristique (Kaës, 2000a). En effet, on ne peut réduire l'activité à un *agir rationnel* (Joas, 2001) car «il n'y a pas de situation d'activité qui ne fasse preuve de l'infiltration de l'historique dans le protocole» (Schwartz, 1997, p. 9). Ce ressenti, distancié, peut prendre la forme d'une analyse *a posteriori* du sujet se voyant faire l'activité et la commentant, notamment s'il est confronté à d'autres acteurs et en désaccord avec eux sur la lisibilité d'une ou l'autre des actions. Ce ressenti est signe de *l'engagement* du sujet dans l'action (Bourgeois, 2000). Ses «investissements symboliques» (Berthelot, 1996) font qu'il n'est pas seulement dans une pratique sociale mais dans *une praxis* (Imbert, 1985). Il s'agit bien d'intentionnalité (beaucoup plus que d'intentions).
- Dans la confrontation (Clot & Faïta, 2000), le désaccord peut prendre les formes connues du «contrôle de l'activité» (Nguyen-Xuan, Richard & Hoc, 1990) si la situation est lue par rapport à des corps de prescriptions. Il s'agit alors pour le sujet de *corriger* son «dire» (et pourquoi pas le «faire», qui viendra ensuite) pour le rendre conforme aux «normes antécédentes», aux «connexions réglées» (Schwartz, 1997): c'est la *régularisation* (Vial, 2001b) dans la logique du contrôle. Il peut prendre aussi la forme de la *régulation* proprement dite (hors de la normalisation, cette fois: une réorientation du sens de l'activité dans la logique non plus du contrôle, mais du reste de l'évaluation (Vial, 2001a). Toute situation est donc l'activation par le sujet qui la réalise ou l'étudie, d'un processus d'évaluation, en ce sens que «l'activité interprétative des acteurs sociaux est nécessairement mobilisée dans toute pratique d'évaluation et s'accompagne d'une part de pouvoir instituant qui participe à modeler les

rapports sociaux et à construire quotidiennement la réalité» (Roelens, 1997, p. 49). Si la situation permet au sujet de «produire les savoirs complémentaires nécessaires à l'atteinte de la performance, et pas seulement d'appliquer des savoirs antécédents» (Jobert, 2000, p. 19), alors il s'agit bien pour le sujet d'y problématiser le sens, dans un travail de «signification» (Barthes, 1989, p. 372), puisqu'on sait que «la «motivation» ne se décrète pas, n'obéit guère à l'exhortation managériale et pas longtemps à la menace. Elle est d'abord affaire de sens» (Jobert, 2000, p. 21).

- La situation n'est pas forcément un temps court. C'est pour des soucis de commodités de l'étude ou de la recherche que se multiplient les analyses de microsituations, qui nécessitent un appareillage moins lourd. Mais c'est toujours un épisode *représentatif* de l'objet de l'étude ou *exemplaire* du travail (du métier exercé) où peuvent se repérer des «compétences professionnelles» de l'acteur étudié, des «intelligences pratiques produites, et non plus seulement utilisées, dans l'action» (Jobert, 2000, p. 19) qu'on peut nommer et distinguer dans l'après-coup de l'étude. La situation est un fragment d'une histoire vécue par un protagoniste : elle est réalisée par un sujet ou étudiée par un sujet (un sujet étudié et qui s'étudie et un sujet étudiant : le chercheur). La situation permet de comprendre l'action «dans l'alchimie d'*interactions* [...] entre un sujet singulier (cognitif, affectif, corporel), des objets sur lesquels agir (des choses [...]) et d'autres sujets (pairs, hiérarchie, clients...)» (Jobert, 2000, p. 21).

Une situation est composée de :

En l'état des savoirs aujourd'hui, il semble que tout ne puisse pas être appelé situation. Il y faut une série d'ingrédients que voici.

- Un événement

La situation est organisée autour d'un *événement* qui est, lui, imprévisible et reconnu après l'action conduite ou réalisée (Zarifian, 2000). Cet événement peut être lu comme déclenchant un «*moment*», cette «courte tranche temporelle dans laquelle quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive» (Stern, 2000). Cet important n'est pas à réduire systématiquement à la mise à jour d'un objectif à atteindre. Ce moment n'est pas forcément déclaré comme tel, il est signifiant dans «la connaissance implicite relationnelle», c'est-à-dire dans «la connaissance que chacun a de leur relation le concernant et concernant l'autre, la manière dont ils travaillent habituellement, et leur manière d'être ensemble» (*ibid.*, p. 75) : le sujet sait qu'à partir de là, les choses ne se passeront plus tout à fait de la même façon. Un autre chemin

inconnu jusque-là se profile. L'événement fait irruption dans le cours de l'activité, il est plus qu'un imprévu, il bouleverse le cours de l'action entreprise. On dit alors que «c'est le métier qui parle» (Clot, 2000). Il permet au sujet de conscientiser, de faire exister pour lui quelque chose de lui-même en train de faire l'action ; en ce sens l'étude est toujours l'occasion pour le sujet d'une perlaboration singulière. C'est l'événement qui va faire de la situation une «transformation de l'expérience» (Clot, 2000).

- Un contexte

Outre l'événement, la situation est constituée *d'un contexte* : ce n'est pas un dehors de l'activité, comme c'était un dehors de la tâche ; c'est un entour, comme dans la systémique, le milieu fait partie du système complexe (Lerbet, 1991). Le contexte *fait partie de la situation* : sans lui, rien de la situation ne peut être «compris», ni vu, ni entendu. C'est à la fois l'organisationnel (le dispositif, la tâche) et le conjectural (en adaptation ou pas avec les dites «contraintes» ou les «ressources du milieu»). Le contexte spécifie la situation.

- De savoirs pour la connaissance en actes

Dans la situation, il y a circulation de savoirs patrimoniaux, plus ou moins objectivés, institutionnalisés, «théoriques exogènes, antécédents, formalisés» (Jobert, 2000), lesquels, une fois appropriés par le sujet, peuvent devenir pour lui des connaissances qu'il agrège à son projet (Barbier, 2000a). Les connaissances ne sont plus alors seulement de l'ordre du capital stocké et transmis, elles sont incorporées : «Savoir et actions se mêlent dans un rapport d'engendrement réciproque, l'un devenant le principe et la condition de l'autre» (Jobert, 2000, p. 20) et ce, simultanément. Ce sont par exemple, pour le formateur formé à l'évaluation, la distinction des modèles et des dispositifs de l'évaluation (Vial, 1997).

- De significations sociales

Dans la situation sont disponibles des *significations sociales* établies : des signes sont lisibles et sont lus par le sujet en activité, sans y réfléchir, avec le goût de l'immédiateté. Ce déchiffrage pour agir, pour se tenir dans la situation (et, par exemple, pour réaliser l'attendu, le prescrit – mais pas seulement par rapport encore à une norme extérieure même intériorisée et vécue comme naturelle car se tenir dans la situation, c'est toujours «en sortir vivant» et pas seulement être quitte avec le dû). Ces significations sociales relèvent toujours davantage d'une «contrebande du savoir» que de significations «partagées», de «projets communs» ou de «sens institutionnel» (Descombes, 1996) et autres rétrécissements du sens sur le code.

Les significations sociales ne sont ni universelles (elles dépendent des cultures, et donc de regards anthropologiques), ni vraies, ni réductibles à des codifications organisées (Zarifian, 2000). Ce sont, par exemple, un ensemble d'éléments culturels qui traversent toutes les pratiques sociales éducatives occidentales. Pour le sujet, elles sont là parce qu'il les a apprises au cours de son histoire (Pastré, 1999). Elles se dévoilent dans «l'engagement ontologique, – ou si l'on préfère une définition de ce que l'on admet pour réel – et qui conditionne les contenus» (Besnier, 1996). Ce ne sont pas des savoirs savants, ordonnés à la logique dominante d'une discipline, ce sont des évidences, des croyances, un fonds culturel attrapé par bribes, toujours mal agencées, sans dessein la plupart du temps, des «idées générales», des épistémologies de «sens commun» (Barbier, 2000b), des théories profanes. Les sujets ne rencontrent ni les mêmes éléments, ni ceux-là dans le même ordre, ce qui crée les «différences individuelles», mais ils se construisent avec (ou contre), qu'ils le veuillent ou non : le sujet est agi (par exemple, il est pris dans le conflit paradigmatique, entre mécanicisme et biologisme : Vial, 2001b).

- De concepts pour agir

Ces significations sociales permettent au sujet de se donner des *concepts pour agir*. Dans une situation, le sujet construit *un cadre de références* en convoquant un ensemble d'éléments existant dans la civilisation à laquelle il appartient. De ce cadre de références, il déduit des conceptualisations de ce qu'il peut faire dans cette situation : il se donne une problématique et il élabore des concepts pour agir. L'ensemble de ces éléments disponibles dans la situation ne sont pas non plus des références savantes mais des idées générales ambiantes. Conceptualiser (se donner des concepts comme repères) n'est pas abstraire, la conceptualisation n'est pas seulement la prise de conscience en fonction de réglages actifs comportant des choix intentionnels pour concevoir l'action faite (Piaget, 1974). C'est aussi, avant et pendant l'action, cette figuration de l'action, pas forcément délibérée, qui permet de s'orienter et d'effectuer (plus que de poser) des choix. La conceptualisation est «la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux *et avec l'action*.» (Vergnaud, 1996). La conceptualisation est une dimension de l'action, ce n'est pas une simple ingénierie qui se veut, elle, dans la maîtrise des situations. La conceptualisation est toujours *un système de repérage* temporaire, «soumis aux variations de la pratique», constitué de «concepts d'intelligibilité des actions» (Barbier, 2000c, p. 91).

La conceptualisation est donc plus proche de la «représentation psychique» au sens où la psychanalyse emploie ce terme : c'est de fait *une figuration*, une construction symbolique du sujet pour l'action, dans l'action. Conceptualiser désigne un travail inachevable du sujet, pour la connaissance, pour l'intelligibilité de son action. La conceptualisation est d'abord la construction de «concepts», l'élaboration de constructs, d'artefacts, de «dénominations», de modèles. Cette construction de repères pour agir, ce travail «figuratif» est une dimension de l'action, ce n'est pas une explication externe de l'action : la notion de «monde» est ici indispensable (Affergan, 1997). La conceptualisation est donc ici considérée dans ses rapports avec l'action et non pas dans un quelconque système métaphysique où elle n'est qu'un jeu de concepts théoriques et désincarnés sans rapport avec la praxis. Le concept ici n'a rien à voir avec cette «logique de l'essence qui de proche en proche s'élève en écartant les aspects particuliers, contingents, du contenu pour atteindre par abstraction, l'universel» (Grawitz, 1986, p. 22). Conceptualiser n'est pas abstraire l'essence, ni computer, c'est à la fois rationaliser et symboliser pour s'orienter dans/pour l'action : se construire un ensemble de repères temporaires (les concepts) pour être dans la praxis avec un projet. Conceptualiser désigne un travail inachevable du sujet, pour la connaissance, pour l'intelligible de son action. Construisant un concept, le sujet se construit en lien avec l'action (c'est le rôle, par exemple, des registres de pensée : Vial, 2001b).

- De figures identitaires

Les significations sociales permettent aussi au sujet de se référer à *des figures identitaires*. Avec la figuration de soi, on entre dans l'univers de l'élaboration d'un imaginaire sur sa propre action, le déploiement de personnages, d'images. L'activité est engagement total du sujet parce qu'elle touche à sa construction identitaire : on agit avec ce qu'on est, avec ce qu'on se raconte de soi, avec l'image qu'on a de son «pseudo-caractère». Et là comme ailleurs, les identités peuvent être meurtrières quand elles sont l'objet de croyances, de certitudes fixes, «naturalisées», qui bloquent le changement.

La figure (identificatoire) n'est pas le simple enregistrement d'une représentation déjà là dans le social, ni une pure création individuelle : elle participe d'un système que le sujet se donne, un système de références, à partir de significations sociales (des portraits-types sont disponibles). Ni vraie, ni fausse, elle agit, elle signifie dans la parole professionnelle (Ardoino, 1980). La construction de l'identité professionnelle, inachevable comme tout processus du sujet au travail, et constitutive de la professionnalisation, passe par

la mise en circulation d'images emblématiques du bon professionnel : des effigies (Vial & Thuilier, 2003). C'est une fiction sur le rôle qu'on veut jouer dans la situation, une galerie de portraits, des allégories, des « métaphores agissantes » (Jobert, 2000) qui servent de repères pour agir.

Les figures que le professionnel va incarner dans l'action, et qui lui permettront de travailler son identification professionnelle, s'articulent, voire s'amalgament aux traditions, aux « routines » apprises : ce qui se traduit par des codes, des marquages culturels, des identifiants, du corps professionnel. Ces marquages sont des *analyseurs*, indicateurs des fonctions telles qu'elles se déploient dans les rapports entre les professionnels (Ardoino & Lourau, 1994). Les modalités de ces rapports vont participer à la *dynamique identitaire* de chacun où se déploie le *processus de subjectivation* (Dubet, 1994), cette manière dont le sujet interprète la « distance à soi donnée par l'autre, les autres, le système, la situation, dans le même mouvement où néanmoins il intériorise, aussi, le discours qui le parle » (Chébaux, 2001, p. 100). Étudiant une situation, le sujet peut utiliser ces figures imaginaires pour retrouver du jeu et assumer les *postures* (Ardoino, 1990) dont il va *jouer* en situation (car une position se prend et se tient, alors qu'une posture se joue), en lien direct avec ces personnages professionnels emblématiques (Vial, 1997, 2001b).

- De compétences énigmatiques

Enfin, la situation est constituée de compétences incarnées par le sujet, apprises par l'expérience, de ces compétences que Durrive (1999) a nommées « énigmatiques », des *tours de mains*, des tactiques, c'est-à-dire des « *traverses* [qui] demeurent hétérogènes aux systèmes où elles s'infiltrèrent, et où elles dessinent les ruses d'intérêts et de désirs différents » (De Certeau, 1990, p. 57). Ces ingéniosités participent de la définition du style professionnel d'un praticien, ce sont des « compétences en actes ». On peut (Caparros-Mencacci, 2003) en distinguer de deux ordres : les tours habiles (les ruses qui relèvent de la pensée Méti) et les habileté prudentes (comme la vigilance, le flair, la discrétion, etc.) lesquelles relèvent de l'intelligence du *Kairos*, ce savoir « saisir l'occasion favorable » (Schwartz, 2000, p. 35). Ces tours de mains permettent au formateur et à l'évaluateur d'être à la fois acteur, metteur en scène et observateur avisé. Ces tactiques sont mises en œuvre sans que le sujet le sache ou sans qu'il puisse en argumenter l'usage dans l'instant. C'est l'étude des situations qui permet de les repérer.

En résumé, repérer ou provoquer une situation peut permettre d'étudier : *L'organisation signifiante autour d'un événement en prenant en compte un contexte, en identifiant des savoirs patrimoniaux, des connaissances incorporées et des significations sociales établies lesquelles permettent de se donner des concepts pour agir et des figures identitaires. Enfin, identifier des tours habiles et des habiletés prudentes.*

(Vial & Caparros-Mencacci, 2003). Le discours sur l'évaluation n'est plus prescriptif. Il s'agit de rendre intelligible ce qui se fait. L'évaluation, si elle ne se définit pas, se caractérise, et notamment par trois dimensions : elle est une pratique située, problématisée et signifiante.

L'évaluation est ici une *pratique problématisée* à chaque action par l'utilisation d'une matrice de références possibles dans laquelle l'évaluant doit choisir à chaque fois en pertinence avec son contexte. Évaluer n'est d'ailleurs pas dupliquer une architecture conceptuelle (comme le serait un référentiel, un ensemble fini de « concepts mobilisateurs ») mais construire *un système évolutifs de références* qui obéit aux aléas de la culture de l'acteur (à son pouvoir d'intelligibilité). Les « invariants » ne sont pas des existants, des points de passage obligés, qu'on s'attendrait à trouver dans la bonne pratique préconisée (Clot & Faïta, 2000). Ce sont des virtuels dont l'actualisation dans telle ou telle action reste largement imprévisible et dépend de la conscience de leur existence que peut avoir, selon son degré de formation, sa culture, l'évaluant – et du « travail sur soi⁷ » par lui accompli et accepté (Kaës, 2000b). Ces points de repères permettent le développement d'un processus d'orientation dans l'action (Galpérine, 1980) et la régulation du processus d'agir décisionnel (Maggi, 2003) qu'on ne confondra plus ni avec un autocontrôle de l'activité, ni avec une prise de décision rationnelle.

Enfin, l'évaluation est, dans ce modèle, une pratique *signifiante* (Barthes, 1985), c'est-à-dire une pratique où se joue, en continu, le processus de *sémiose* (la communication de sens). Ce n'est ni une pratique technique qu'il suffirait d'instrumenter, ni une pratique naturelle qu'il suffirait de convoquer mais bien davantage une *praxis* (Imbert, 2000), où s'élabore un projet. Mais ce processus de *sémiose* entre signes, significations et élaboration de sens, diffère de la création littéraire (il s'agit d'une pragmatique et non pas d'une écriture) parce qu'il est cadré par la volonté de communiquer des avis⁸ dont on sait qu'ils influenceront sur le cours de la situation.

Conclusion

Toutes ces conceptions de l'évaluation sont utiles et méritent l'attention des chercheurs. Il ne s'agit pas ici de trier le bon grain de l'ivraie mais d'aider au repérage. Il reste que l'existence même de tendances si différentes les unes des autres ne facilite pas la formation des évaluateurs... Mais ces tendances témoignent que la fonction d'évaluation est un engagement du sujet, qu'il est pris dans, qu'il est agi par un imaginaire social. Évaluer n'est pas un geste professionnel ordinaire, c'est un investissement du sujet dans un agir problématique, jamais seulement rationnel. Se pose alors la question cruciale de la formation des évaluateurs. Peut-on continuer à faire croire que la maîtrise des contenus «à transmettre» suffit pour évaluer une formation, que l'évaluation est «naturelle» et ne nécessite donc pas de formation spécifique, une culture, une connaissance des modèles et des dispositifs existants? L'idée n'est toujours pas commune que cette formation à l'évaluation n'est pas une formation à *un* modèle d'évaluation présenté comme le meilleur. Et que la quête obstinée du bon dispositif d'évaluation est une chimère. La formation à l'évaluation des enseignants et des formateurs, quand elle existe, n'est encore le plus souvent qu'un outillage, pour un pilotage ingénierique. On est loin de former des gens qui ont à se tenir dans une relation humaine, à assumer cette relation, à faire que le sens de la relation interpersonnelle se construise (par l'évaluation)... et à assumer *la contradiction* pourtant à l'origine de la dynamique des situations.

NOTES

1. Le mot «objectifs» ne doit pas faire illusion. Aujourd'hui que les textes fondateurs du modèle de la maîtrise par les objectifs sont pratiquement inconnus des praticiens, l'objectif s'est réduit à un simple but à atteindre, sans que soit appelé la théorie des objectifs. Le mot est phatique plus que référencé.
2. Le terme «au service de» peut s'entendre de deux façons: soit servilement, on travaille alors dans le sens donné par l'institution, soit de façon plus critique, on cherche alors à améliorer les façons de réaliser les buts donnés. Rares sont les études qui mettent en question le sens imposé par l'institution commanditaire.
3. Et non pas un *process*, anglicisme confus où on mêle sans le savoir procédures et processus, façons de faire (opérations) et dynamique des sujets (attitudes). Le procès est un ordonnancement d'actes selon un algorithme visant une production, une fonction à remplir. Le dispositif est un procès type.
4. Avec ses trois courants parfois encore confondus: la cybernétique, le systémisme et la systémique (Vial, 2000).
5. Rappelons que «auto» signifie, quand on parle des métiers de l'humain, que celui qui amorce l'action en est le bénéficiaire.
6. Et pas seulement finalisée par l'accomplissement d'une tâche. Le travail dans les métiers de l'humain n'est pas réductible à une succession de tâches.

7. Ce «travail sur soi» reste largement mystérieux, en ce sens qu'il n'est pas entièrement visible de l'extérieur et échappe à la saisie du formateur. On désigne par «se travailler» ou «se mettre en travail» l'acceptation par l'évaluant de se prendre comme objet d'apprentissage, de vouloir «s'assouplir, s'élargir, s'approfondir»: autant de métaphores qui ne se mettent pas en algorithmes comportementaux. Ce n'est pas seulement un exercice de conscientisation qui rendrait l'évaluant de plus en plus maître de lui-même mais un projet d'élucidation dans l'action, de l'action elle-même, dont le meilleur indicateur reste le plaisir à être dans l'action, le fait de «se sentir à l'aise», qu'on ne confondra pas avec «être certain de bien faire». C'est donc un processus – et inachevable, que par ailleurs on appelle «la professionnalisation» (Vial, 2001b).
7. Et non pas des jugements dits de valeurs.

RÉFÉRENCES

- Affergan, F. (1997). *La pluralité des mondes*. Paris: Albin Michel.
- Allal, L. (1983). Stratégies d'évaluation formative: conception psycho-pédagogique et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (3^e éd., pp. 129-156). Berne: Peter Lang.
- Ardoino, J. (1980). L'intervention: imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire? In Ardoino, Dubost, Lévy, Gattari, Lapassade et al., *L'intervention institutionnelle*. Paris: Payot.
- Ardoino, J. (1990). Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* (pp. 22-34). Paris: Matrice Andsha.
- Ardoino, J., & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris: PUF.
- Barbier, J.M. (2000a). La singularité des actions: quelques outils d'analyse. *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris: PUF.
- Barbier, J.M. (2000b). Rapport établi, sens construit, signification donnée. *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris: PUF.
- Barbier, J.M. (2000c). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In B. Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 70-89). Paris: PUF.
- Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1989). Théorie du texte. *Encyclopedia universalis*, 370-374.
- Berthelot, J.M. (1996). *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris: PUF.
- Besnier, J.M. (1996). *Les théories de la connaissance*. Paris: Flammarion.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.M. Barbier, *Signification, sens, formation* (pp. 87-106). Paris: PUF.
- Caparros-Mencacci, N. (2003). *L'intelligibilité des situations de confrontation à un problème dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de troisième cycle, Université de Provence.
- Castoriadis, C. (1973). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- Chébaux, F. (2001). Le secret de l'entretien. In L. Marmoz, *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines* (pp. 91-130). Paris: L'harmattan.

- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail. In B. Maggi, *Manières de penser, manières d'agir*. Paris: PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF. (Que sais-je?)
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Folio, Essais.
- De Fornel, M., & Quéré, L. (1999). *La logique des situations*. Paris: Raisons pratiques.
- Demeuse, M. (2002). Psychométrie et éduométrie. *Bulletin de l'ADMEE*, 2, 3-4.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris: Minuit.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Fayard.
- Durrive, L. (1999). Une action de formation en milieu carcéral: un exemple d'approche des compétences par l'ergologie. *Raisons éducatives*, 2, 169-182.
- Galpérine, G. (1980). Formation par étapes des actions et des concepts. In N.F. Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances* (pp. 167-183). Lille: PU.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales* (7^e éd.). Paris: Dalloz.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris: ESF.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. *Raisons éducatives: Théories de l'action et éducation* (pp. 27-44). Bruxelles: De Boeck.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. À propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Éducation permanente*, 143, 7-28.
- Kaës, R. (2000a). *L'institution et les institutions*. Paris: Dunod.
- Kaës, R. (2000b). Le travail psychique en formation. In J.M. Barbier, *Signification, sens, formation* (pp. 139-154). Paris: PUF.
- Lecoïnte, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1991). Caractéristiques fondamentales d'une science des systèmes. In J. Aubégny, *Évaluation et développement des établissements d'enseignement* (pp. 18-38). Orléans: Université de Tours.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel, un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse: Octares.
- Nguyen-Xuan, A., Richard, J.F., & Hoc, J.M. (1990). Le contrôle de l'activité. In J.F. Richard, C. Bonnet & R. Ghiglione, *Traité de psychologie cognitive* (tome 2, *Le traitement de l'information symbolique*, pp. 207-239). Paris: Bordas.
- Noël, B. (1991). *La méta cognition*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Nunziati, G. (1992). La formation des formateurs à l'évaluation sommative et formatrice: réflexion sur un stage. *Formation et technologies*, 2/3, 50-62.
- Paquay, L. (1992). Pour un ancrage des pratiques d'évaluation formative dans les pratiques de formation. *Les pratiques d'évaluation en éducation* (pp. 17-22). Montréal: ADMEE.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.

- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible? In J.M. Barbier, *Signification, sens, formation* (pp. 107-126). Paris: PUF.
- Roelens, N. (1997). Reconnaissance des acquis ou habilitation intersubjective à tenir un rôle social? *Éducation permanente*, 133, 47-63.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Éducation permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline écologique. In B. Maggi, *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 33-68). Paris: PUF.
- Stern, D. (2000). Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. In O. Halfon, *Filiations psychiques* (pp. 73-86). Paris: PUF.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Postface de J.J. Bonniol, Bruxelles, De Boeck
- Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage, quel usage pour les cadres de santé?* (en collaboration avec M. Genthon et B. Donnadieu). Paris: Interéditions Masson.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan. (Défi-formation)
- Vial, M. (2001a). Évaluation et régulation. In G. Figari, M. Achouche & V. Barthélémy, *L'activité évaluative: nouvelles problématiques, nouvelles pratiques* (pp. 68-76). Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (2001b). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vial, M. (2003). Le charme discret de l'évaluation. *Questions vives*, 2, 11-13. (*La formation, quelles évolutions?*).
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2003). *La notion de situation peut-elle permettre de former?* Colloque AFIRSE/UNESCO, Former les enseignants et les éducateurs: une priorité pour l'enseignement supérieur.
- Vial, M., & Thuilier, O. (2003). *L'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital*. Paris: Lamarre.
- Zarifian, P. (2000). L'apprentissage par les événements: entre sens et signification. In J.M. Barbier, *Signification, sens, formation* (pp. 167-186). Paris: PUF.