



HAL
open science

Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation

Alban Roblez

► **To cite this version:**

Alban Roblez. Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation. Processus et finalités de la professionnalisation - Comment évaluer la professionnalité émergente?, , pp.30-46, 2021, De Boeck Supérieur, 978-2-8073-3264-5. hal-03922948

HAL Id: hal-03922948

<https://hal.science/hal-03922948>

Submitted on 4 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

EXPLIQUER, COMPRENDRE, INTERPRETER : CE QU'IL Y A D'HERMENEUTIQUE DANS L'EVALUATION

Dans le présent chapitre je tenterai d'exposer ce qu'il y a théoriquement d'herméneutique dans les évaluations, celles vécues, vivaces, par les sujets concernés. Mes travaux actuels¹ portent sur une approche philosophique des « situations d'évaluation » (Mottier Lopez, 2016). L'évaluation est considérée comme un phénomène situé (Mottier Lopez et Figari (eds), 2012), approprié et donnant des formes : les siennes propres, qui recevront leur dénomination selon l'ancrage scientifique et les cultures professionnelles (par exemple) ; et celles des sujets : évaluateurs, évalué·e·s, correspondant·e·s, lecteurs de résultats, *etc.* Quelles formes habiteraient-ils ? L'hypothèse est qu'il pourrait s'agir parmi plusieurs d'une forme identitaire, réflexive et sociale. Elle serait agencée par ce qu'il y a de dynamique dans la découverte de soi dans la situation qu'engage réflexivement toute évaluation. Ici serait identifié le moment herméneutique, occulté dans la pratique-même de l'évaluation, et restant « là », constitutif du vécu des sujets. Aborder les choses ainsi revient à se focaliser sur ce qu'on appelle en phénoménologie le « vécu de conscience » (Husserl, 1950, 1976 et 2014), participant à l'effort de déceler les essences d'un phénomène par un acte réflexif : de s'intéresser au sujet individuel et singulier. En partant du principe phénoménologique fondateur que le sujet et le monde sont en relation et viennent s'inter-signifier (*Idem.* ; Merleau-Ponty, 1945), la conscience du sujet est toujours *conscience-de* quelque chose. L'attitude herméneutique présentée ici est le déplacement du regard réflexif sur les enjeux identitaires que forme l'évaluation, en acte. Le ménage évaluation/philosophie n'est pas nouveau², et poursuit en outre les fins d'une

¹ Dans le cadre d'une thèse dans les sciences de l'éducation et de la formation (Roblez, *Faire l'expérience de l'évaluation : contributions phénoménologiques* (titre temporaire), 2021).

² Ni la présence du mot herméneutique dans les recherches en évaluation : par exemple Jean-Marie de Ketele l'emploi pour qualifier une « démarche » (2006 et 2010) d'évaluation soulignant l'importance « d'établir un ensemble d'indices pertinents [...] et leur donner du sens » (2006, p. 115).

philosophie de l'éducation (Morandi, 2003) en vue d'une éducatibilité continue, tout au long de la vie. Dans une première partie il s'agira d'en dire plus sur le rapprochement entre philosophie et évaluation, afin de présenter mes ancrages épistémologiques et une historicité de ce travail dans une deuxième et troisième partie. Dans la dernière partie, après avoir déterminé pour ce chapitre l'herméneutique en soi, je proposerai les éléments mobilisables d'une attitude herméneutique comme une des voies à l'évaluation de la professionnalité émergente.

I. « L'ÉVALUATION, C'EST UNE PHILOSOPHIE... »

« L'évaluation, c'est une philosophie et en même temps une éthique. » Je souhaite commencer ce chapitre par ces mots de Jacques Genoud prononcés lors du colloque du gEvaPP de février 2020, origine de nos présentes discussions. Ces mots, avec ceux de Marc-Henry Soulet, tandis que j'appréhendais sur mon siège (bien que confortable) fribourgeois ma propre présentation, m'ont non seulement réconforté, mais ont aussi permis une ouverture de mes propres perceptions et d'oser aller jusqu'au bout de ce que j'imaginai : plus qu'une approche philosophique de l'évaluation, cette dernière serait elle-même philosophie... Les évaluations portent dans leurs structures, leurs façons de se faire, tout un mélange de regards sur différents mondes (la formation d'adultes, une position sur la « qualité », l'usage du langage des chiffres, les institutions, et tant d'autres) sinon de positions, caractéristiques d'une certaine vérité gouvernante de sa raison d'être puis de sa raison d'usage (Hadji, 1995, p.71). Pris sous cet angle, que révèlent par exemple les noms de « modèles » (Vial, 2012), des « fonctions » (de Ketele, 2010) ou de « paradigmes » (de Ketele, 2019) d'évaluation ? Formant monde, chaque avatar comprend sa propre explication de ce qu'est le monde, *ce monde-là* – la note bonne, juste, correcte de la docimologie ; la compétence attestée, observable, ajustée au contexte de la certification professionnelle (par exemple) – et de ce qu'il y a d'intéressant *a priori* à aller chercher, ou récupérer, ou interpréter. Par conséquent, elle a des valeurs instituant de sa constitution, des lectures pré-textuelles des objets d'évaluation et vient faire réagir, penser,

adopter des postures, à mi-chemin entre scène d'improvisation – c'est la vie, la réalité toujours en partie énigmatique – et texte calibré à interpréter. Mais, au fond, n'y a-t-il pas toujours interprétation(s), puisqu'il y a toujours un humain (au moins) derrière tout ça ? Si l'évaluation est une philosophie, alors elle n'a de cesse de questionner, tout en portant des messages, des interpellations, des résonances de vérités possibles comme autant d'auteur·e·s, d'histoires des pensées, de savoirs-se-faisant et disparaissant. Elle ne cesse de dialoguer avec les sujets qui y philosophent. Elle réclame elle-même sa propre interprétation à chaque fois, puisque ce qui se vivra ici, à ce moment-là, n'est pas totalement anticipable, ni contrôlable intégralement. Il y a tous ces Autres ; toutes ces autres philosophies ; toutes ces autres façons de voir le monde et de s'y situer. Peut-être est-ce pour cela aussi qu'il n'y a aujourd'hui pas une seule façon d'expliquer et de chercher en évaluation ?³ Qu'il n'y a pas d'école venue supplanter les autres, ou un ouvrage savant et total venant rayer les précédents de leur hypothétique caducité.

Car malgré tout l'évaluation comporte bien un pan positiviste, puisqu'elle se veut expliquer par une raison instrumentale quelque chose et se valoir totale par un principe de preuves à montrer et à utiliser. L'exemple le plus démonstratif étant la note : un nombre ou chiffre pour

1. une production-résultat, mais en amont
2. une préparation, quelle qu'elle soit,
3. une production-en-cours ou se-faisant en situation,
4. l'usage de connaissances et de compétences par sujet évalué,
5. l'usage de matériaux de production,
6. un temps rythmant la situation et ses sujets,
7. un espace spécifique circonscrivant la situation...

³ Pour citer par exemple des articles de Pelletier et Morin de 1971 aux débats des épistémologies en évaluation (Demailly ; Allal ; de Ketele ; Figari *in* Mottier Lopez et Figari (eds) (2012)) à leurs « paradigmes » (de Ketele, 2019) toujours d'actualité.

8. la démonstration de compétences évaluatives du sujet évaluant, aux yeux

- a. du sujet évalué,
- b. de ses parents ou d'un autre public
- c. de l'intéressé·e.

Oui, il y a dans l'évaluation quelque chose de positiviste patenté. Peut-être est-ce pour cela aussi que beaucoup de recherches portent sur les formes de l'évaluation et ses techniques, leurs subtilités et développements technologiques et pratiques : la forme configure (Figari, 2012), elle vient donner une enseigne, un visage, des limites, un but. Et selon celle-ci, force est de constater que le débat de véracité a plus ou moins de place.

Ainsi doit-elle engager le bien, un bien mu par des intentions évaluatives porteuses et protectrices des dignités, des intégrités des individus mêlés à elle : « c'est une éthique », qui n'est pas sans rappeler ce qu'Hadji souligne (2012 ; 2021). C'est bien au sujet aux manettes, la personne responsable de l'évaluation, que de s'intéresser à cela : si elle a le pouvoir de la concevoir, au nom de quoi et vers quelles visées la conçoit-elle, ou choisit-elle *telle* manière de faire ? Si elle ne l'a pas, mais se trouve être son pilote : comment va-t-elle s'y prendre ? Est-elle d'accord avec sa philosophie intrinsèque ? Et ses effets, sur soi, sur l'autre, dans l'environnement ? Ces dernières interrogations se retrouvent par exemple en France, dans la formation professionnelle qualifiante d'Animateur social⁴, où des sujets se doivent d'incarner une attitude évaluative basée sur un protocole conçu en amont par des agents d'une institution habilitatrice. Ces derniers ont une éthique de leur évaluation, exposée par les « règles déontologiques » que sont « la neutralité, la confidentialité, l'égalité de traitement des candidats, la solidarité des décisions, l'objectivité. » (verbatim de thèse, Roblez, à venir)

⁴ Mon terrain de recherche dans le cadre de la thèse susmentionnée. Il y a 3 grands types de « situations d'évaluation » observables, du côté de leur sujet : les situations de certifications ou d'habilitation, animées par des expert·e·s ; les situations formatives, animées par les formatrices et les tutrices de stage ; et les situations propres aux séances d'animation conduites par les stagiaires de la formation. Dans ce qui suit, je mets la focale sur les expert·e·s.

comme le rappelle l'un des formateurs lors de la journée de formation des experts. Si l'éthique-évaluation prend un tournant réglementaire, de cadre, de normes, elle n'en vient pas moins à mettre celle de l'évaluateur à l'épreuve de sa compréhension et de sa monstration en situation. Quelques minutes précédant l'exposé, un participant de la formation venait chercher le formateur sur ce qu'il venait d'affirmer :

- Le formateur : « Les phrases [du référentiel de certification] sont sujettes à interprétation.
- Un participant : Ça peut être interprété d'autant de façons qu'il y a de personnes dans la salle !
- C'est possible.
- Mais dans ce cas-là il n'y a plus d'objectivité ? » (*Idem.*)

Alors, l'objectivité ? Disparue – « il n'y a plus d'objectivité ? » interrogeait-il, comme si elle eut existé mais qu'elle venait d'être enlevée, pour ainsi dire – ou plus présente que jamais, en « règle déontologique » de tout expert des certifications ? Et si c'était dans le pouvoir du sujet-évaluateur que s'y positionner, de la dessiner, de lui donner une forme située « là », dans cette situation-ci, pour ainsi dire ? Et si l'évaluation-éthique venait nous mettre face à ce dilemme que rencontre tout·e praticien·ne en sciences humaines et sociales, et par conséquent en éducation et formation, évaluation : pour reprendre le participant, « ça peut être interprété d'autant de façons qu'il y a de personnes » concernées.

Si « l'évaluation comme interprétation » (Ardoino et Berger, 1986) est déjà travaillée et a permis des avancées pour mieux comprendre « les règles du jeu » de l'évaluation (Hadji, 1995) en mettant le sens et la démarche-posture du questionner – nous revenons ainsi à ce que « l'évaluation est une philosophie » de Jacques Genoud –, il n'en reste pas moins que ses contours et ses limites “physiques” (c'est-à-dire ce qui se déroule et prend corps dans une

situation et permet de l'identifier, de la repérer ou de la nommer comme *telle*) portent les voies d'autres mouvements, que ce soit de la place du sujet-évaluateur que celle du sujet-évalué ou des correspondants, autres lecteurs de l'évaluation et ses productions, créations (les parents, les collègues, les jurys, le public, *etc.*). Ce que je cherche à montrer dans les lignes qui suivront, c'est que ces autres mouvements sont présents, qu'ils viennent rythmer ce qu'il se passe en toute situation d'évaluation, et que ces moments peuvent trouver une explication, sinon une description proprement phénoménologique – c'est-à-dire, pour reprendre Heidegger, « [...] tout ce qui relève de la monstration et de l'explication et tout ce qui constitue l'appareil conceptuel requis dans cette investigation [...] » (1986, p. 64) – dans une perspective herméneutique.

Reprenons. Tout sujet-évaluateur est animé d'une conscience (pas seulement professionnelle) d'appréhension de ce qu'il évalue et de qualification. « L'objectivité » n'est pas un problème ou une quête, dès lors que son déplacement volontaire, passant d'un idéal à une élucidation de sa perception, trace les voies et un moyen pour évaluer un objet et communiquer sur le sens-construit-par l'évaluation pour les sujets concernés. L'évaluation se pense alors ici comme un phénomène situé, approprié par ses formes, découvreur comme le voile s'ôte pour faire voir ce qu'il y a de soi dans toute activité. Cette évaluation phénoménale dessine ses propres significations, prend forme et fait prendre formes et ne peut jamais laisser indifférents à partir de *comment* elle est, venant orienter notre regard évaluatif. Ainsi peut-on approcher

« Le “comment“ [les « façons-de » ou « manières-de »] comme lieu d'émergence des valeurs, lieu de querelle sur ce qui compte, lieu d'engagement sur ce qui nous divise et ce qui nous relie... C'est la question éthique et politique qui s'ouvre ici, dans sa force d'appel et son indécision fondamentale, celle d'une vie qui est toujours à faire, à débattre, et qui se fonde sur nos différends. Car les manières du vivre n'assument pas un sens ou une valeur a priori ; elles sont le sens et la valeur qu'il y a à *faire*. Regarder les formes engagées dans les vies, c'est être prêt à voir tout cela, tout cela qui fait de la

vie une institution continue et désordonnée d'idées que ne saurait unifier aucune, mais vraiment aucune rhétorique préalable. Ce n'est par exemple pas du tout la même chose, ce n'est pas la même vie, ce n'est pas le même homme que l'on vise en comprenant les gestes comme adoption de codes, comme expressivité du corps, ou comme sites d'une habilité impersonnelle. A nous de remettre sur le métier, à chacune de ces occurrences, le travail de la qualification. C'est-à-dire de faire comparaitre des formes, de les décrire, et même de les juger. » (Macé, 2016, p.52)

C'est dans une approche phénoménologique que je mettrai au travail les éléments maintenant présentés, pour proposer un pas de côté philosophique et pratique à l'évaluation de la professionnalité émergente.

2. D'OU JE PARLE : UNE APPROCHE PHENOMENOLOGIQUE DE L'EVALUATION

Ma première partie consistait à poser les fondements de l'épistémologie dans laquelle je m'inscris. Il s'agit de philosophie de l'évaluation, ou d'approche philosophique de l'évaluation comme concept, comme expérience-en-soi d'étude, et de considérer ce phénomène comme chose de l'humain. Ainsi philosopher d'évaluation, c'est discuter sur l'humain, de l'humain, et pour l'humain et ses milieux. Car philosopher, c'est se-questionner-avec-d'autres : des auteur·e·s, des personnes, des pair·e·s, des inconnu·e·s, et construire sa pensée en reconnaissant les caractéristiques qui la constitue. Les savoirs et connaissances se construisent et s'instituent avec et dans le temps, à partir de restants, de formulations, d'assertions, faisant ainsi tout un paysage mouvant des pensées, de paradigmes, de théories, vivantes...et donc soumises à leur vitalisation, leur alimentation par reconnaissance de leur crédibilité, actualité, pertinence, et d'autres critères d'évaluation⁵, pouvant être objets "d'archéologie" des discours (Foucault, 1969) ou d'historialité. Aussi se trouvent des écoles de pensées, des affiliations plus ou moins

⁵ Ceci faisant écho aux « critères fondamentaux de l'évaluation de la recherche » que sont « la pertinence, la validité et la fiabilité » identifiés par Vantourout, Goasdoué et Romainville (2013, p. 15)

prononcées, affirmées ; et il me semble qu'un philosophe se doit de dire où est-ce qu'il se situe par rapport à celles-ci. En somme : comment et avec qui d'avant lui philosophe-t-il, aujourd'hui, au moment où il communique.

Ma thèse portant sur une phénoménologie de l'évaluation, je m'inscris dans les travaux d'auteurs en phénoménologie⁶ où le retour à la conscience et subjectivité du sujet sur les phénomènes dans un monde qui se relie avec lui sont les voies royales à sa formation, continue, et aux compréhensions que l'on peut tirer des choses de ce monde. On peut résumer ainsi ses grandes lignes avec Leroy, disant que « la phénoménologie se veut :

- description, non explicitation ;
- des phénomènes, non des objets en eux-mêmes ;
- expérimentés ;
- en première personne, c'est-à-dire par le sujet même qui procède à cette description. »

(2018, p. 80)

Tout est partie d'une considération *a priori* qui est « l'évaluation est un phénomène ». Qu'est-ce qu'un phénomène ? Je conserverai trois acceptions principales du CNRTL⁷ :

- 1) au sens large, en philosophie, « Ce qui apparaît, ce qui se manifeste aux sens ou à la conscience, tant dans l'ordre physique que dans l'ordre psychique, et qui peut devenir l'objet d'un savoir. » (CNRTL, 2020) ou « Ce que l'on observe ou constate par l'expérience et qui est susceptible de se répéter ou d'être reproduit et d'acquérir une valeur objective, universelle. » (*Idem.*), proche du terme *fait*, par exemple.
- 2) Plus spécifiquement en phénoménologie husserlienne « Tout objet perçu, imaginé ou conçu par la conscience, qu'il existe ou non en dehors d'elle. » (*Idem.*) On dira même

⁶ Essentiellement Husserl (1950 ; 1974 ; 2014) et des auteurs travaillant sur sa pensée.

⁷ Le Centre national de ressources textuelles et lexicales : www.cnrtl.fr

avec Husserl que le phénomène est la surface perceptible et perçue dans le « vécu de conscience » (1950) qu'en a le sujet. Autrement dit, le phénomène est ce qui réellement accessible à la conscience, mais pas l'objet en soi.

- 3) Dans le langage courant « Tout ce qui arrive, se produit, se manifeste et que l'on peut observer sans en connaître ou sans en rechercher obligatoirement la cause. » (CNRTL, *Idem.*)

Considérer l'évaluation comme un phénomène revient alors à *se mettre dans* le sujet et *le mettant dans son monde*, puisque ça « apparaît » ou ça « se manifeste » ou en relation avec « la conscience » « et que l'on peut observer »⁸. La notion de phénomène vient nous aider à situer ce que nous percevons comme une manifestation... parmi d'autres de ce qu'est l'essence-même de la chose en question, elle, toujours voilée-reliée par un ensemble de couches de perceptions. Etudier l'évaluation comme telle revient à investiguer du côté de réflexivité, de la boîte noire comme du corps des sujets. Le corps n'est plus un véhicule organique d'un esprit ou d'une âme, mais lui-même un phénomène à investiguer et dont on peut caractériser une différence et complémentarité fondamentales entre le corps-chair (*der Leib* en Allemand) et le corps comme objet dans le monde (*der Körper*). Le premier est l'incarnation-même de la conscience, ce par quoi elle existe au monde. « Il y a un rapport de mon corps à lui-même qui fait de lui le *vinculum* du moi et des choses » (Merleau-Ponty, 1960, p. 209). La conscience ne se distingue pas du

⁸ Ce qui me permet de glisser une différence syntaxique et épistémologique entre les « sujets-concernés-*dans* l'évaluation » des « sujets-concernés-*par* l'évaluation » : au second je réserve ce que communément on appelle les « évalués ». Considérant que ce n'est jamais le sujet qui est évalué, mais bien un quelque chose relié par un sujet, qui est évalué, il est pour ainsi dire concerné-par l'évaluation se vivant. Tellement con-cerné que le préfixe *con-* (du latin signifiant « avec » et un mouvement de liaison) vient montrer la puissance d'absorption de l'évaluation (ce qu'expose la conjonction « par »). Pour aller plus loin on pourra (re)lire Bocquet (dir., 2016) ou Butera, Buchs et Darnon (coord., 2011) par exemple. Aux sujet-concernés-dans l'évaluation, l'expression montre la situation de «concernation» : c'est ce qu'évoque le « dans » qui situe l'évaluation comme le phénomène relieur de plusieurs sujets, dans plusieurs temporalités possibles, sous plusieurs formes de vécus et de vécu de conscience. Ainsi on retrouve les évaluateurs, les sujets-concernés-par l'évaluation, les lecteurs extérieurs, les concepteurs, *etc.*

corps dans lequel elle s'incarne. On lui réservera pour le présent chapitre le nom de « corps-chair » ou « *Leib* ».

L'herméneutique découle de la phénoménologie : les bases étant posées, il s'agit maintenant de présenter mon ancrage en littérature sur l'évaluation pour finir sur ma proposition.

3. EVALUATION ET PHILOSOPHIE : UN MENAGE DEJA EXISTANT

Mes investigations théoriques m'ont fait découvrir des auteurs et chercheurs en évaluation et sciences de l'éducation ayant déjà fait se rencontrer formellement la philosophie, ses champs d'investigation, et l'évaluation dont Charles Hadji, Anne Jorro, Jacques Ardoino, John Dewey et Michel Vial⁹. Les façons d'aborder l'évaluation de ces auteur·e·s m'ont permis de la situer autrement que comme un objet de technologisation, ou un dispositif ou une méthodologie, mais plus comme une chose à part entière – bien que toujours contextualisée, située dans un environnement et/ou un projet et/ou une politique –, une sorte de créature vivante et ne laissant pas les sujets concernés tranquilles. Au-delà de l'analogie, ces auteur·e·s usent de philosophie, en outre¹⁰, pour étudier l'évaluation : tour d'horizons synthétique de philosophies d'évaluation.

Les **Hadji** de 1995 et 2012 philosophent avec Platon, Kant et Pascal pour comprendre et expliciter les « usages » et les limites éthiques de « *l'Homo aestimans* » (1995) dans l'évaluation et par là même les limites de l'évaluation aussi, dès sa conception jusqu'à sa propre évaluation. Il y a une morale à faire de l'évaluation, une vigilance accrue devant donner lieu à « une évaluation à visage humain » (Hadji, 2021) pour se garder de ses dérives et des transformations en « philosophie de gouvernement » pouvant la gangréner (Martuccelli, 2010, p. 27). Par conséquent, ce que l'évaluation vient expliquer doit se garder de toute réification pervertissant ses usages, et les intentions communicantes entre les sujets-concernés-dans

⁹ Bien que, avancées du travail de thèse oblige, je puisse identifier d'autres auteur·e·s à qui je dois la richesse et l'ancrage de ces réflexions, depuis ce chapitre.

¹⁰ Je ne prétends pas résumer ou synthétiser les pensées et ouvrages des auteurs cités dans ce qui suit. Mais plutôt d'identifier succinctement les tournures et apports philosophiques, synthétisés par mes soins, pour l'évaluation.

l'évaluation se doivent d'être claires et effectives tout au long de son déroulement, l'évaluation ne devant pas être un prétexte à un autre phénomène qui ne dirait pas son nom (un classement gardé secret mais ayant des impacts sur les sujets, une justification économique pour conforter la validation d'un projet déjà décidé, *etc.*). Si les perspectives politiques sont reprises et travaillées aussi par Ardoino (1969 et 1999), Hadji vient démontrer le rôle de l'intentionnalité et de ses effets dans les évaluations, à toutes formes, et tous niveaux, avec une visée pédagogique : le sujet aux commandes du jeu est responsable et se doit de connaître les « règles » dudit jeu dans lequel il joue et va faire jouer autrui. C'est un impératif catégorique, pour reprendre une terminologie kantienne, que d'être en connaissance lucide de celles-ci. Parce que s'il est impossible d'anticiper avec exactitude ce qu'il va se passer, il est en revanche possible de concevoir un dispositif d'évaluation adapté, en correspondance éthique avec les sujets-concernés-par l'évaluation et en corrélation avec les moyens en présence. Les temporalités de l'évaluation prennent une forme propre et caractéristiques du phénomène : l'AVANT de l'évaluation n'est pas qu'une partie invisible aux yeux des sujets-concernés-par l'évaluation. L'AVANT est une genèse configuratrice des raisons et légitimation de *telle* évaluation, entre cultures (institutionnelle, professionnelle, personnelle, *etc.*) et adaptation au(x) réel(s). Les soins pratiques et éthiques se font dès le début, pas seulement dans le choix de modèles ou de préexistants, mais dans l'aptitude que j'ai de décider, de concevoir.

Les travaux de **Jorro** en matière de « gestes professionnels » (2016) et de « professionnalité émergente »¹¹ s'animent déjà d'une approche phénoménologique de l'évaluation, puisque le corps (2004) comme *Leib* est l'une des principales voies d'étude et d'analyse de ce qu'il se passe en situation, permettant de caractériser les inhérents du métier ou de la fonction des

¹¹ Permettant ainsi par la même occasion de fixer l'acception pour ce chapitre, avec Jorro, Brocal et Postiaux : « La professionnalité émergente d'un acteur englobe les éléments constitutifs du développement professionnel – de la construction d'une identité professionnelle à l'incorporation de compétences et de gestes professionnels – ainsi que les aspects éthiques et déontologiques de la profession concernée. » (2013, p. 76)

touches subjectivées du professionnel, et ses valeurs en-acte et incorporées. Portés aussi par une teneur anthropologique, avec les travaux de Mauss (1950) et de Wulf (2007), le corps prend place comme le *medium* fondamental dans la construction identitaire et professionnelle du sujet, puisque « l'incorporation » (Jorro, Brocal et Postiaux, 2013) est un moment significatif et constitutif de la professionnalité émergente...et de son évaluation. Je n'évalue pas tant le sujet que le geste habile, le mouvement montrant la compétence à l'œuvre, le dessin de la profession qui rentre en moi pour ainsi dire. Mon corps devient corps-chair comme raison d'être – des « corps agissants » (Jorro, 2004) – en la même situation d'évaluation entre sujets-concernés-dans l'évaluation ; mais aussi créateur, inventeur, bricoleur¹² de choses qui vont rester et qui donneront corps à leur tour à cette situation d'évaluation-ci, comme des témoins, qu'on peut qualifier de traces. Ainsi les « traces » sont de précieux phénomènes à leur tour « [...] qu'il s'agit d'interpréter pour en dégager des indices de professionnalité. » (*Ibid.*, p. 74). Le regard évaluatif portera sur ces manifestations pour percevoir cette *praxis* de soi en situation professionnelle. L'évaluation est déjà ici plus orientée vers une volonté de comprendre et d'interpréter ce qu'il se passe ou s'est passé et poursuivre différentes visées formatives. Elle se situe plus comme une approche inductive, sensuelle, venant installer phénoménologiquement la rencontre sinon la mixtion entre le normatif et le singulier, entre ce qu'il en passe dans le monde ambiant et dans le monde intérieur.

Ardoino, par son ancrage pluridisciplinaire (sciences de l'éducation et de la formation, psychosociologie, philosophie) dans ses ouvrages, a avec Guy Berger permis de saisir l'évaluation comme dans une forme totale-globale, un phénomène prenant la forme d'un « Janus moderne » (1989, p.11) où les deux visages ne se font et ne se feront jamais faces : le contrôle et l'évaluation à proprement parler pour les auteurs (1986 ; 1989, p.9 en outre et 1999, pp. 161-183). D'orientations critiques (1999), les textes d'Ardoino viennent marcher dans le même

¹² Puisque, pour reprendre Marc-Henry Soulet, « le bricolage est toujours un corps-à-corps. » (février 2020).

sillon que les Hadji sur le tournant politique de l'évaluation et à « l'autorité » (2000) qu'elle évoque. Castoriadis et E. Morin (en outre), philosophes contemporains, viennent accompagner les pensées et les écrits dans la liste des « avatars de l'éducation » (2000) qu'Ardoino étudie comme un clinicien-philosophe critique : avec Castoriadis (1975), l'école de Chicago, Deleuze et Guattari (1980) et d'autres, c'est le creuset des réalités qui s'approfondit, comme quelque chose de fondamentalement (et potentiellement sciemment) caché qui se trouve dans tous les « faire » humains et ce qui agit(te) la société, dans ses croyances fondamentales. L'évaluation est un reflet à systématiquement séparer du contrôle pour en faire une de véritable, dans son essence, et ne pas être au service d'un organe invisible mais puissant et pervers : un pouvoir et particulièrement les formes de dominations exercées par des institutions trop normatives ou partiales et excluantes, réifiantes à leur tour. Ainsi l'évaluation n'est pas seulement une addition de modalités (Roblez, 2018, p. 11¹³) et de leurs réalisations, mais encore autre chose, plus processuelle donc échappant aussi en partie au contrôle des sujets et ayant interaction avec d'autres systèmes (le système éducatif, le système sociétal, le système familial, le système des représentations sociales, *etc.*).

Les travaux (en évaluation) de **Dewey** sont peut-être les seuls dans cette série à être revendiqués et considérés (aussi) comme philosophiques. La philosophie anglaise, historiquement empiriste (« Doctrine selon laquelle l'expérience est la donnée première et la source de la connaissance » CNRTL, 2020) a donné à l'expérience et au monde matériel ses lettres de noblesse. C'est sur ces fondements que Dewey vient tracer une pensée mi-politique-globale, mi-individualiste-matérielle, qu'on qualifie d'usage de « pragmatique » (malgré la place importante qu'a l'imagination dans l'œuvre et la pensée de Dewey), qui tournera (pour nous, dans ce chapitre)

¹³ La démarche, les méthodes et les outils d'évaluation ; à quoi il faut rajouter en première modalité d'évaluation « l'objet d'évaluation », qui vient faire tracer les sillons des trois autres modalités qui la suivent. Il s'agit alors de réaliser un alignement modal pour que les quatre modalités concordent entre elles, la suivante étant la mise en possibilisation et réalisation de la précédente.

autour de la notion-clé de *valuation*. La valuation est un processus mi-cognitif mi-pratique, d'action en une situation déterminée, d'attribution de valeurs sur quelque chose et venant me faire adopter un comportement particulier à son égard et en lieu où je m'y trouve. Ainsi *to prize* [chérir, priser] et *to appraise* [évaluer, juger] sont les deux composantes « existentielles » dira Dewey de la valeur-en-soi. Valuer et évaluer sont deux « opérations » distinctes. La première est l'acte-même de tenir une chose pour chère-à-soi [*dear*] ; la seconde est une « estimation » des choses déjà-là et déjà agencées catégoriquement comme ayant « raison » d'être prisées (2011c, p. 229). Au-delà des différences conceptuelles entre la valuation et l'évaluation, Dewey nous aide à penser l'évaluation comme activité reliée et reliante de valeurs (Prairat, 2014), de « ce à quoi nous tenons », et que ces dernières peuvent être objet d'investigation : d'une « enquête », d'un « traitement en situation » (Bidet, Quéré et Truc, *in* Dewey, 2011a, p. 9) et de donner des pistes à une méta- ou auto-évaluation portant sur les valeurs, donc ses finalités, ses enjeux philosophiques, politiques – les visions du monde – et par là même les cadres de références qui viennent la structurer : pourquoi *tel* choix de façon de faire ? Qu'est-ce que j'ai vécu qui me fait me comporter ainsi face à cette démonstration de compétence ?

Vial succède à **Ardoino**, tant dans sa quête de séparer contrôle et évaluation (mais d'autres manières) que d'y apporter des regards pluridisciplinaires dont philosophiques, notamment sur la Méthode de la complexité de Morin considérant que des visions du monde ou paradigmes structurent pour ainsi dire les pensées évaluatives (2009), et que l'évaluation renvoie à ces visions du monde par « modes de pensées » (2012b) : celles en place en société, celles du moment ; celles de l'évaluateur ; celles des sujets-concernés-par l'évaluation ; celles de l'institution, *etc.* Ces dernières étant cardinales dans ses travaux, Vial aura investi la notion de « critère » comme le *medium* entre les sujets-concernés-dans l'évaluation et la position du

sujet-évaluateur sur ses valeurs¹⁴. Les travaux de Vial sont à mi-chemin entre une démarche structuraliste, pour calibrer et décrire les caractéristiques des formes pratiques d'évaluation : ce qu'il appellera les « modèles d'évaluation » (2012a ; 1997 avec Bonniol) ; et une démarche plus holistique, d'investigations pluridisciplinaires, considérant l'évaluation comme un processus travaillant les sujets systématiquement et ne pouvant être finalement pas définie strictement ou unilatéralement. Ainsi, Vial parle de deux « logiques d'évaluation *tressées* dans le sujet » (2009, p.95). Elles illustrent à la fois les intentions évaluatives, les objets d'investigations, les façons de faire et d'incarner son attitude de sujet-concerné-dans l'évaluation. Ce n'est pas le nom de l'activité en train de se faire – du contrôle ou de « l'évaluation du reste » pour reprendre le terme de l'auteur – qui compte à identifier ou à ne conserver comme seule façon de faire, l'unicité étant impossible. C'est plus *comment* je pilote, vis, perçois et ce que je décide d'en faire qui compte : ma logique de l'œuvre, ma logique à l'œuvre. Les préoccupations sont la construction du sens, toujours à refaire, entre une *esthétique de l'évaluation*, parfois calibrée au point où la technologie est poussée si loin qu'elle donne l'impression qu'il y a juste à se laisser aller au modèle choisi (ce qui serait un leurre, la modélisation n'étant pas le mode d'emploi ; et ce serait minorée dangereusement son agentivité et son propre pouvoir d'agir), et une *réflexivité sémiotique et existentielle* de l'évaluation nécessairement incarnée par un être humain.

Ce court travail de synthèse de textes d'auteur·e·s a pour but de montrer, s'il le fallait, que l'évaluation a déjà rencontré plusieurs fois la philosophie et qu'elles ont produit des réflexions nourrissant à la fois les investigations des sciences de l'éducation et de la formation, comme de la philosophie. C'est bien tout l'objet de la philosophie de l'éducation, « [...] conçue donc non comme un corpus, mais comme une complexité de faits et d'idées autour d'un principe de compréhension des modes de pensée et des modes de faire l'éducation. » (Morandi, 2003, p.

¹⁴ « En fait, le critère permet le travail d'évaluation. Il est nécessaire pour inciter à parler de la valeur qu'on privilégie. » (2009, p. 139), rappelant Dewey, le critère serait l'intermédiaire entre la valuation et l'évaluation, ou la figure communicative de l'évaluation dans ce qui la justifierait.

12). Reste une des approches des « mode de faire l'éducation » et ses pratiques, comme l'évaluation, désormais à présenter et qui viendra clore ce chapitre : l'herméneutique.

4. CE QU'IL Y A D'HERMENEUTIQUE DANS L'EVALUATION

Derrière ce terme se loge toute une tradition philosophique et un usage pratique, qualificatif généralement de « ce qu'il y a à comprendre » ou d'approche « compréhensive » des objets, des sujets, des textes et des mots... Grondin (2017) expose l'herméneutique sous trois grandes acceptions, et par conséquent trois voies d'histoire de la pensée encadrant toujours aujourd'hui ce concept :

1. Un sens « classique » désignant « *l'art d'interpréter les textes* » (2017, p. 5, souligné par l'auteur) particulièrement canoniques ou sacrés. « Elle possédait une visée essentiellement normative : elle proposait des règles, des préceptes ou des canons permettant de bien interpréter les textes. » (*Ibid.*, p. 6) Cette herméneutique-là peut être le synonyme des disciplines de l'exégèse ou de la philologie.
2. Un sens pratique, désignant une « une réflexion méthodologique sur la prétention de vérité et le statut scientifique des sciences humaines » (*Ibid.*, p. 7) porté par Schleiermacher et Dilthey. Le projet était d'exclure toute subjectivité des interprétations et des résultats en sciences humaines et de fournir les voies et moyens pratiques à une objectivité totale, universelle.
3. Un sens contemporain, à la suite de la phénoménologie, prenant la forme d'une « philosophie universelle de l'interprétation. Son idée fondamentale [...] est que la compréhension et l'interprétation ne sont pas seulement des méthodes que l'on rencontre dans les sciences humaines, mais des processus fondamentaux que l'on retrouve au cœur de la vie elle-même. L'interprétation apparaît alors de plus en plus comme une caractéristique essentielle de notre présence au monde. » (*Idem.*) Ainsi

interpréter quelque chose – une œuvre d'art, un texte, une expression du visage, un bruit – c'est toujours en même temps s'interpréter soi-même dans la vie qui est la sienne dans le monde, nous rappelant que nous sommes des êtres mondains, et que le monde est constitué par les êtres.

Pour ce chapitre c'est bien la troisième acception¹⁵ qui sera retenue. Pour approfondir son sens et ses implications pratiques dans l'évaluation, je partirai de deux des philosophes l'ayant travaillé : d'abord Gadamer, puis Ricœur, en dialogue avec l'évaluation.

Commençons d'abord par un passage de Gadamer, l'un des penseurs de l'herméneutique :

« Nous connaissons tous cela, ce sentiment étrange, inquiet et torturant jusqu'à ce que nous ayons le mot juste, lorsque nous tentons, par exemple, de traduire soit dans la vie, dans la littérature ou dans n'importe quelle autre circonstance. Lorsqu'on est arrivé à l'expression juste (il ne s'agit pas toujours d'un mot), lorsqu'on est sûr d'y être parvenu, alors quelque chose "se tient", quelque chose a accédé à "la consistance" alors nous avons de nouveau un point fixe au milieu du flux verbal étranger, où il est, en raison de changements indéfinis, difficile de s'orienter. Mais ce que je décris là n'est rien d'autre que l'expérience humaine du monde elle-même. Je la nomme herméneutique. » (1999, p. 43).

On peut y lire quelque chose qui nous intéressera nous, en recherche sur l'évaluation : « avoir le mot [ou l'expression] juste » et atteindre ce « quelque chose [qui] se tient » qui a « accédé à la consistance ». *Pour le premier* on peut l'interpréter dans nos pratiques comme ces questionnements éthiques pour être dans le « juste », puisque l'évaluation est aussi affaire de communication d'informations. Cette justesse est à la fois une quête, dans la logique de

¹⁵ Je renvoie aux deux ouvrages suivants, pour une présentation plus exhaustive : *L'herméneutique*, de Jean Grondin (2017) ; et *La Naissance du paradigme de l'herméneutique*, de André Lask et Ada Neschke (éds., 2008).

Gadamer, comme un processus de rappel à opérer dans toutes « transactions d'évaluation » comme le diront Figari et Remaud :

« [...] il ne peut y avoir de transactions d'évaluation sans communication entre acteurs de ces transactions. Plus encore : il ne peut y avoir communication évaluative sans recours à des concepts, des notions les plus précises possibles. Tout évaluateur (professionnel ou occasionnel) est amené à comprendre et à parler un langage spécifique. L'utilisation du langage fait partie du processus d'évaluation lui-même : il structure les échanges entre évaluateurs et évalués, la rédaction des rapports, les débats en jurys. » (2014, p. 55)

Quant *au second*, ce « quelque chose » (Gadamer, *Op. Cite.*) ayant accès à une « consistance », il correspond avec la « communication évaluative » des auteurs venant se poser sur *la production évaluative* : le verdict, la note, le discours, ... En définitive, la production évaluative est un phénomène d'expression sur l'objet évalué, formant quelque chose « là », une chose conduite par la compréhension qu'en aura eu le sujet-évaluateur. C'est une compréhension orientée par les croyances à ce qui forme sa culture évaluative – une croyance au référent, aux critères, à la finalité qu'il a attribuée, au bien-fondé de son rôle et de sa fonction, en ses valeurs et ses compétences... – lui permettant d'aboutir à l'explication utilitaire du « langage spécifique » requis. Ce « langage » forme un texte, dont sa rédaction constitue autant une nouvelle communication à interpréter (et interprétable sans cesse) qu'une interprétation de soi, venant dire quel évaluateur suis-je¹⁶. Au fond, en interprétant la production évaluative que je perçois, une expérience se vit : je parle de moi autant que je me prononce sur ce document, puisque j'explique ce que cela vaut dans ce que j'en ai compris par rapport à ce que je crois, formant quelque chose de ce texte et cette production, nommée la « chose du texte » (Ricœur, 1986, voir plus loin). Je me tiens de là où je suis, de qui je suis dans la situation d'évaluation,

¹⁶ Pour le dire autrement avec les mots de Grondin, « [...] le langage est la lumière de l'être lui-même. » (2017, p. 63)

concerné dans elle et elle par moi, avec les autres-concernés, et je circule pour m'expliquer et donner un sens à ce que j'y vis. Ce n'est pas tant une méthode herméneutique, venant bousculer les éléments culturels, structurels et scientifiques d'une évaluation, qui se joue : c'est une attitude entrelacée de tout le reste, qui est mue de la volonté de s'approprier ce qu'il se passe et récursivement pour se comprendre soi dans l'action.

Ce qui manque au passage de Gadamer, c'est bien le *comment*, une manière de saisir cette « certitude d'y être parvenu » dont il parle, et cette vigilance de subjectivisme arbitraire : est-ce que, parce qu'il y a herméneutique dans l'évaluation, c'est de mon seul goût que cette « consistance » se tient ? La valeur que je fais tenir ne serait relative qu'à ma propre personne ? Ricœur aidera à fournir pour chacune des deux problématiques des éléments de réflexion.

« Que l'appropriation n'implique pas le retour subreptice de la subjectivité souveraine, cela peut être attesté de la manière suivante : s'il reste vrai que l'herméneutique s'achève dans la compréhension de soi, il faut rectifier le subjectivisme de cette proposition en disant que *se comprendre*, c'est *se comprendre devant* le texte. Dès lors, ce qui est appropriation d'un point de vue est désappropriation d'un autre point de vue. Approprier, c'est faire que ce qui était étranger devient propre. Ce qui est approprié, c'est bien la chose du texte. Mais la chose du texte ne devient mon propre que si je me désapproprie de moi-même, pour laisser être la chose du texte. Alors j'échange le *moi, maître* de lui-même, contre le *soi, disciple* du texte. [...] On peut encore exprimer ce processus dans les termes de la distanciation et parler d'une *distanciation de soi à soi*, intérieure à l'appropriation elle-même. » (1986, p. 62, soulignés par l'auteur)

Cette « distanciation de soi à soi » dont parle l'auteur n'est pas inconnue en évaluation (Weiss, 1992), sinon en sciences humaines et sociales en général. La « consistance » de Gadamer est pour le sujet-évaluateur ce qui devient cette production évaluative mise en lumière, *devant*

quelqu'un – c'est ce qu'il y a de « langagier » (Figari et Remaud, *Op. Cite.*) dans les « transactions évaluatives » (*Idem.*). Il y a sans cesse à s'approprier : et ce que tel sujet-évaluateur s'est approprié, comment se l'est-il approprié, reste dans les mains et le pouvoir du sujet. Ainsi d'autres façons de se l'approprier pourront exister, et cela pour une même chose à évaluer. Ainsi ce que j'y fais tenir est bien ce qui permet sa tenue à proprement parler : ma production évaluative n'est pas affaire de goût ou d'arbitraire (bien qu'elle le puisse) dès lors que mon appropriation s'est faite devant l'objet évalué et avec ce qui fait de moi *qui je suis en cette situation* (et c'est en occultant sciemment cela que l'arbitraire ou le relativisme agissent). Je suis un évaluateur, acculturé de savoirs d'évaluation et de pratiques institutionnelles là où je me trouve dessinant ma façon de m'y prendre : je suis le « disciple du texte » (Ricoeur, *Op. Cite.*) car c'est devant lui et parce qu'il existe que je suis évaluateur et que j'apprends¹⁷ à l'être à chaque fois. L'évaluation se vit dans une façon d'être entrelacée avec une attitude herméneutique, qui se vit plus qu'elle ne se dit, qui vient se concentrer sur ce qu'il se passe réflexivement pour les sujets en situation. Si les dispositifs d'autoévaluation ou d'évaluation par la réflexivité existent déjà – bilan de compétences, portfolio, journal réflexif, mémoire, rapport de validation des acquis par l'expérience – l'attitude herméneutique rappelle ce qu'il y a de significatif du point de vue identitaire et mondain dans la construction de quelque chose en soi. Elle est, en *back-ground* (à moins d'une mise en explicitation), le fil et ses points de couture qui entrelacent « [...] les éléments constitutifs du développement professionnel – de la construction d'une identité professionnelle à l'incorporation de compétences et de gestes professionnels – ainsi que les aspects éthiques et déontologiques de la profession concernée » pour reprendre l'acception de la « professionnalité émergente » (Jorro, Brocal et Postiaux, 2013, p. 76). Ce fil est toujours « là », puisqu'il est montré par le « comment » (Macé, *Op. Cite.*) s'y prend-t-il ; mais paradoxalement toujours voilé, caché aux sens et non-inscrit dans les

¹⁷ Pour revenir à une étymologie de disciple : du latin *discipulus*, de *discere*, apprendre ; traduit aussi par « élève, apprenti » (CNRTL, 2020).

productions évaluatives. En cela, c'est un phénomène au sein de l'expérience-même d'évaluation par les sujets. Ainsi est-ce aussi pour cela que l'évaluation ne laisse jamais indifférent·e. Mais comment veiller à ne pas se méprendre, dans son évaluation, à ce que cet entrelacs laisse passer « trop de soi », ou une interprétation abusive ? En clair, comment arriver à ce que l'attitude herméneutique, dans une situation d'évaluation, ne prenne pas le pas sur la production évaluative et recevoir trop rapidement une objection de sens en se faisant passer pour un acte de jugement de valeur strict, opinion ou une leçon de morale¹⁸ ?

Ainsi, comment arriver « à l'expression juste » faisant se tenir « quelque chose qui a accédé à « la consistance » pour reprendre la première problématique laissée par Gadamer (1999) ? C'est ce qui permet de distinguer la « tâche herméneutique » (Ricœur, 1969)¹⁹ dans la « communication évaluative » (Figari et Remaud, *Op. Cite.*). On peut la penser dans une proposition qui ne sera pas sans rappeler Ardoino et Berger, et Vial, en parlant d'une distinction de deux types d'herméneutique : une « de la confiance » et une autre « du soupçon » (Grondin, 2017, pp. 75-83). A la première est vécue une attitude de se laisser porter à l'ensemble des compréhensions faites sur l'objet. Elle se configure sur la volonté de dévoiler l'intention de l'auteur, du locuteur, de la création et concourt à ouvrir le champ des significations possibles. A la seconde est vécue comme une méfiance du sens tel qu'il se donne, en écho avec les théories psychanalytiques, idéologiques ou de critiques sociales : il s'agit d'enquêter et d'expliquer la structure même du sens pour en dévoiler ses fondements épistémologiques et historiques, parce que ce qui se présente n'est qu'une couche voilant le véritable fond. Pour Ricœur, c'est une dialectique entre les deux herméneutiques qu'il s'agit de (s') appliquer : je suis animé d'une volonté de comprendre, et les explications viennent réguler « la confiance » pour éviter tout

¹⁸ « Pourtant, l'acte évaluatif se distingue du jugement de valeur et de la morale (Cardinet, 1989). On pourrait même affirmer que ces éléments constituent des faux pas de l'acte évaluatif. » (Jorro & ali. (dir.), 2007, p. 13)

¹⁹ Qui pourrait trouver résonance dans « l'autoquestionnement » de Vial (1997 et 2009), ou « les gestes éthiques » de Jorro (2004, p. 4), ou l'« autorité » d'Ardoino (1999 et 2000)... bref l'ensemble des auteurs cités précédemment procèdent et proposent des voies à une tâche herméneutique dans les situations d'évaluation où le sujet est mu d'une intentionnalité vers soi pour un dessein de se signifier.

aveuglement ou transposition dogmatique ou arbitraire en me disant comment je m'y prends devant ce que j'interprète. Dans cette vision des choses, cette volonté de comprendre est consubstantielle à la condition humaine, faisant ainsi de l'humain un être plongé dans un cercle incessant, où « expliquer plus, c'est comprendre mieux » (*Ibid.*, p.83). C'est avec le « cercle herméneutique » (Heidegger, 1986 puis Ricœur, 1969 et 1986) que nous dévalons vers une résonance directe avec ce que nous vivons, pour ainsi dire, en situation, et donnant les lettres à ce que je décris comme une attitude herméneutique toujours « là ». C'est en expliquant que je me risque à communiquer une compréhension dans le monde ; mais c'est aussi en expliquant que je peux donner à l'autre des éléments de formation pour contribuer à ce qu'il s'en explique à soi-même...et à moi-même, réciproquement. J'use de confiance et de soupçon sur mes propres interprétations car j'évalue en conscience de la situation : évaluer est toujours un chiasme des deux herméneutiques.

En s'orientant dans l'attitude herméneutique, l'évaluation de la professionnalité émergente revient à interroger et observer *les formes* que prennent les corps, les dire, les explications du sujet qui révèlent d'un dessein identitaire, prenant forme(s) : c'est de *celles-ci* qu'il faille rendre compte comme le rappelait Macé (*Op. Cite.*, p. 52). Ce n'est pas tant le sujet qui est évalué (et ça ne doit éthiquement jamais l'être : un sujet n'est pas un objet d'évaluation), mais bien son « comment » s'y prend-t-il *là* pour accomplir ce que sa profession édicte. Car au fond, en évaluant la profession-se-vivant-et-faisant chez le sujet, j'évalue aussi ladite profession, je m'y frotte, m'y prononce dessus. L'attitude herméneutique fait atteindre, lorsque les sujets-concernés-dans l'évaluation le veulent, ce point d'achoppement où, comme le disait le participant plus haut, « Ça peut être interprété d'autant de façons qu'il y a de personnes dans la salle ! » La professionnalité émergente est aussi un moment reconstitué d'appropriation pour toutes les personnes qu'elle engage. Autant de « façons-de » (Macé, *Op. Cite.*, p. 115) qui dessinent l'opportunité qu'il y a de vivre cette situation d'évaluation entre sujets-concernés et

Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation - Roblez

de continuer à débattre de ce qui compte. Entre confiance et vigilance, l'attitude herméneutique rend compte de ces mouvements – expliquer, comprendre et interpréter – de confrontations aux textes qui cadrent l'observable, qui se font toujours débordés par le sens toujours à (re)situer en situation. Par conséquent, la question de la subjectivité en évaluation reste une philosophie de l'évaluation toujours autant actuelle.

Je remercie chaleureusement Christophe Gremion pour sa confiance et reconnaissance

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: puf.
- Ardoino, J. (1999). *Education et politique* (éd. 2e). Paris: Anthropos.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation* (éd. 1ère). Paris: éditions PUF.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation - Problématiques et notions en devenir* (éd. 1ère). Paris: éditions PUF.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1986, Juin-Juillet). L'évaluation, comme interprétation. *Revue POUR*(107).
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes - Le cas des universités*. Vauchrézien: éditions Matrice andsha.
- Bidet, A., Quéré, L., & Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. Dans J. Dewey, *La formation des valeurs* (pp. 5-64). Paris: La Découverte.
- Bocquet (dir.), B., Cassar, J.-P., Ogien, A., Friot, B., Sterdyniak, H., Harribey, J.-M., . . . Trépos, J.-Y. (2016). *La fièvre de l'évaluation*. Lille: Septentrion.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: de Boeck.
- Butera, Buchs & Darnon (dir.), F., Muller, Fayant & Lastrego, D.-P., Bouffard & Vezeau, A., Butera, F., Mugny, Quiamzade & Falomir-Pichastor, G.-M., Trouilloud & Sarrazin, D., . . . Pulfrey, C. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris: PUF.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: éditions du Seuil.
- CNRTL, L. (2020, août 4). *www.cnrtl.com*. Récupéré sur CNRTL: <http://www.cnrtl.fr/definition/>
- de Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, pp. 25-37.
- de Ketele, J.-M. (2019). A quoi bon évaluer ! Explorer les possibles... Dans A. Jorro, & N. Droyer, *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 15-32). Bruxelles: de Boeck supérieur.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux - Capitalisme et schizophrénie* (Vol. Collection "Critique"). Paris: Les éditions de Minuit.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. (A. Bidet, L. Quéré, & G. Truc, Trads.) Paris: La Découverte.
- Dewey, J. (2011). La théorie de la valuation. Dans J. Dewey, *La formation des valeurs* (A. Bidet, L. Quéré, & G. Truc, Trads., pp. 67-171). Paris: La Découverte.
- Dewey, J. (2011). Quelques questions sur la valeur. Dans J. Dewey, *La formation des valeurs* (A. Bidet, L. Quéré, & G. Truc, Trads., pp. 221-235). Paris: La Découverte.
- Dewey, J. (2011d). Quelques questions sur la valeur. Dans J. Dewey, *La formation des valeurs* (A. Bidet, L. Quéré, & G. Truc, Trads., pp. 221-235). Paris: La Découverte.
- Figari, G. (2012, août 26). Configurations pour une épistémologie de l'évaluation. Dans L. Mottier Lopez, G. Figari (eds), & et ali., *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 211-224). Bruxelles: De Boeck supérieur. Récupéré sur Cairn.

Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation - Roblez

Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation - ou l'enquête évaluative*. Bruxelles: De Boeck.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard nrf.

Gadamer, H.-G. (1999). *Herméneutique et philosophie*. Paris: Collection "Le grenier à sel".

Grondin, J. (2017). *L'herméneutique* (éd. 4e). (Q. s.-j. ?, Éd.) Paris: PUF.

Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règles du jeu - des intentions aux outils [1989]* (éd. 5e). Paris: ESF éditeur.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (éd. 1e). Bruxelles: de boeck.

Hadji, C. (2019, Juin). Pour une évaluation humaniste. *Contextes et Didactiques*(13), pp. 14-24.

Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain - Dépasser les limites de la société de performance*. Paris: esf sciences humaines.

Heidegger, M. (1986). *Être et Temps [1927]* (éd. 7e). (F.-W. von Herrmann, Éd., & F. Vezin, Trad.) Paris: éditions Gallimard - nrf.

Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie [1928]* (éd. 3e). (P. Ricoeur, Trad.) Mesnil-sur-l'Estrée: tel gallimard.

Husserl, E. (1976). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale [1954]*. (G. Granel, Trad.) Paris: Gallimard.

Husserl, E. (2014). *Méditations cartésiennes - Introduction à la phénoménologie [1931]*. (G. Peiffer, & E. Lévinas, Trads.) Paris: Vrin.

Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (pp. 1-11). Québec: AIRDF.

Jorro, A. (2016, avril). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*(38), pp. 114-132.

Jorro, A. (2016, avril). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*(38), pp. 114-132.

Jorro, A., & de Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles: de Boeck.

Jorro, A., Brocal, R., & Postiaux, N. (2013). Evaluer la professionnalité émergente en formation. Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout, *Evaluation et enseignement supérieur* (éd. 1e, pp. 74-84). Bruxelles: De Boeck.

Laks, A., Neschke (éds), A., Berner, C., Nowak, K., Quillien, J., Scholtz, G., . . . Thouard, D. (2008). *La Naissance du paradigme herméneutique - De Kant et Schleiermacher à Dilthey* (éd. 2nde). Villeneuve d'Ascq: PUL.

Leroy, C. (2018). *La phénoménologie*. Paris: ellipses.

Macé, M. (2016). *Styles - Critique de nos formes de vie*. Paris: Gallimard nrf essais.

Martuccelli, D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*(128-129), pp. 27-52. doi:10.3917/cis.128.0027

Martuccelli, D. (2010/1). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*(128-129), pp. 27-52. doi:10.3917/cis.128.0027

Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation - Roblez

Mauss, M. (1950). *Anthropologie et Sociologie*. Paris: PUF.

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

Merleau-Ponty, M. (1960). Le philosophe et son ombre [1953]. Dans M. Merleau-Ponty, *Essais philosophiques* (pp. 199-236). Paris: Gallimard.

Morandi, F. (2003). *Philosophie de l'éducation* (éd. 2e). (é. 128, Éd.) Saint-Germain-du-Puy: Nathan université.

Mottier Lopez (éd), L., Figari (éd), G., Morrissette, J., Tessaro, W., Lafontaine, D., Monseur, C., . . . de Ketele, J.-M. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation - Questionnements épistémologiques*. Bruxelles: de boeck.

Mottier Lopez, L. (2016). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz (dir), M. Crahay (dir), & A. Fagnant (dir), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 169-192). Louvain-la-Neuve: de boeck supérieur.

Mottier Lopez, L., & Figari, G. (2012). Modèles et modélisations face à une crise du sens de l'évaluation en éducation. Dans L. Mottier Lopez (ed), G. Figari (ed), & et ali., *Modélisations de l'évaluation en éducation - Questionnements épistémologiques* (éd. 1e, pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck supérieur.

Pelletier, L. (1971, Janvier-Mars). La notion d'évaluation. *Education permanente*(9), pp. 7-19.

Prairat, E. (2014, Février). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*(46), pp. 167-176. doi:10.3917/tele.046.0167

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations - Essais d'herméneutique I*. Paris: éditions du Seuil.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action - Essais d'herméneutique II* (éd. 1e). Paris: éditions du Seuil.

Roblez, A. (2018). *Pratiques évaluatives en situation - Dans un projet socio-médico-professionnel entre participation et formation*. (D. U. Soutenance, Éd.) doi:dumas-02449208

Roblez, A. (en cours). *Faire l'expérience de l'évaluation - Une contribution phénoménologique à l'étude de situations d'évaluations [titre temporaire]*. Laboratoire EXPERICE, Service des sciences de l'éducation. Villetaneuse: Université Sorbonne Paris Nord.

Romainville, M., Goasdoué, R., & Vantourout (dir.), M. (2013). *Evaluation et enseignement supérieur* (éd. 1ère). Bruxelles: de boeck.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation [1994]* (éd. 9e). Paris: ESF éditeur.

Vial, M. (1997). *L'autoévaluation : entre auto-contrôle et auto-questionnement*. Aix-en-Provence: Université de Provence, département des sciences de l'éducation.

Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer* (éd. 2ème). Bruxelles: de Boeck.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes. Dispositifs. Outils*. Bruxelles: De Boeck.

Vial, M. (2012a). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes. Dispositifs. Outils*. Bruxelles: De Boeck.

Vial, M. (2012b). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. Dans L. Mottier Lopez (ed), G. Figari (ed), & ali, *Modélisations de l'évaluation en éducation - Questionnements épistémologiques* (pp. 131-146). Bruxelles: de boeck.

Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation - Roblez

Watsuji, T. (2011). *Fûdo - le milieu humain (1935 / 1979)*. (A. Berque, Trad.) Paris: CNRS EDITIONS.

Weiss, J. (1992). La subjectivité blanchie ? Dans J.-M. de Ketele (ed), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Wulf, C. (2007). *Une anthropologie historique et culturelle*. Paris: Téraèdre.