



**HAL**  
open science

# Vivre l'expérience de l'évaluation : contributions micro-phénoménologiques.

Alban Roblez

► **To cite this version:**

Alban Roblez. Vivre l'expérience de l'évaluation : contributions micro-phénoménologiques.. Education. Université Sorbonne Paris Nord, 2022. Français. NNT : . tel-03923015

**HAL Id: tel-03923015**

**<https://hal.science/tel-03923015v1>**

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

UNIVERSITÉ PARIS XIII – SORBONNE PARIS NORD  
École doctorale Érasme (ED493)

---

**Vivre l'expérience de l'évaluation : contributions  
micro-phénoménologiques**

Essai d'une méthodologie descriptive de la subjectivité dans la  
professionnalité évaluative

***To experience Evaluation: Micro-phenomenological  
contributions***

*An Essay on a descriptive methodology of subjectivity in evaluative  
professionalism*

---

THÈSE DE DOCTORAT  
présentée par

**Alban ROBLEZ**

Laboratoire EXPERICE (EA3971)

pour l'obtention du grade de  
DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

soutenue le **mardi 14 juin 2022** en format hybride devant le jury d'examen constitué de :

**ANDRÉ Amaël**, université de Rouen Normandie, pré-rapporteur

**MUTUALE Augustin**, ICP (Paris), pré-rapporteur

**BAEZA Carole**, USPN (Villetaneuse)

**HADJI Charles**, Université Grenoble Alpes (Grenoble)

**MOTTIER LOPEZ Lucie**, Université de Genève

**JANNER-RAIMONDI Martine**, USPN (Villetaneuse), Directrice de thèse

**BLANCHARD Christophe**, USPN (Villetaneuse), Co-encadrant de thèse



## Résumé et mots-clés

Cette thèse s'inscrit dans les sciences de l'éducation et de la formation, et plus particulièrement en philosophie de l'éducation (Morandi, 2003 ; Mutuale & Berger, 2020 ; Reboul, 2020). Après un état de l'art sur les différentes approches de l'évaluation, ce travail doctoral vise à rendre compte des expériences vécues des pratiques d'évaluation par les évaluateurs eux-mêmes, car ses dimensions restaient à développer. Pour cela, j'ai eu recours à une « micro-phénoménologie pratique », inspirée des travaux de Depraz (2009, 2012), Depraz *et al.* (2011) et Vermersch (2012). L'enquête empirique s'est déroulée dans le milieu de la formation professionnelle, dans le secteur de l'animation entre septembre 2018 et juillet 2021 en plein contexte de pandémie de la COVID 19. Les vécus d'expériences de quatre évaluateurs ont ainsi été recueillis : d'une part, afin de décrire les contenus concernant les déroulements temporels (Vermersch, 2012) de chaque expérience, ainsi que les exemples (Depraz, 2009, 2012) donnés comme tels dans les entretiens ; ces éléments ont été mis en relation avec des séances d'évaluation, observées *in situ* (huit observations ont été réalisées). D'autre part, j'ai prêté attention au langage de l'éprouvé (Depraz, 2009, 2012 ; Janner-Raimondi, 2017 ; Riegel *et al.*, 2016) afin de repérer comment ce langage venait préciser et nuancer l'expérience décrite et racontée par le sujet. Enfin, les « résonances » au sens de Rosa (2018) ont également été examinées au regard de ce dont moi-même je fais l'expérience lors de cette enquête. Les principaux résultats montrent qu'une expérience évaluative est un vécu de perception(s) et d'intention(s) autant qu'un vécu d'actions. À partir des éléments micro-phénoménologiques dégagés, il a été possible de repérer la prégnance de la relation du sujet à son espace, aux sujets-*alter-ego* et aux objets présents *in situ*. Ces composantes caractériseraient le fait évaluatif. Ensuite, les données recueillies ont permis, après analyse, d'élaborer la thèse selon laquelle : actions, perceptions et intentions se configurent phénoménologiquement chez le sujet qui pilote l'évaluation selon au moins deux dynamiques attentionnelles, présentées sous la forme de deux hypothèses phénoménologiques. La première consiste à poser que le sujet évaluateur habite (Heidegger, 1958) le fait évaluatif dans le sens de sa mise en chair et de son experientialité dans un espace réel et symbolique propre. La seconde réside dans l'idée que ce sont les valeurs du sujet (Scheler, 1955) qui évaluent qui façonnent le fait évaluatif dans son vécu. Cette recherche conduit *in fine* à poursuivre le projet d'une phénoménologie de l'évaluation dans le sillage des travaux de Hadji (2021), constituée d'un espace de *dia-logos* : un lieu et un temps où expériences, savoirs et échanges se tissent ensemble pour une visée humaniste (*Idem.*), à l'heure où une technologie de l'évaluation règne largement. Dans cette recherche, la micro-phénoménologie est autant une voie d'accès à l'expérience vécue en première personne, qu'une méthode d'analyse et une posture scientifique qui permet d'appréhender l'acte évaluatif en chair et en os non sans lien à l'ouverture empathique (Janner-Raimondi, 2017) grâce aux relations dialogiques établies. Elle permet ainsi d'accéder à des données sensibles peu abordées ou considérées jusque-là, en raison de la dominante technique de l'évaluation qui règne actuellement.

Mots clés : évaluation ; expérience ; micro-phénoménologie pratique ; espace d'évaluation ; valeur.

### *Abstract and keywords*

*This thesis is based on the sciences of education and training, and more particularly on the philosophy of education (Morandi, 2003; Mutuale & Berger, 2020; Reboul, 2020). After a state of the art on the different approaches to evaluation, this doctoral work aims at reporting on the lived experiences of evaluation practices by the evaluators themselves, as its dimensions remained to be developed. For this, I used a 'practical micro-phenomenology', inspired by the work of Depraz (2009, 2012), Depraz et al. (2011) and Vermersch (2012). The empirical investigation took place in the vocational training environment, in the animation sector between September 2018 and July 2021 during the COVID 19 pandemic. The experiences of four evaluators were thus collected: on the one hand, to describe the contents concerning the temporal unfolding (Vermersch, 2012) of each experience, as well as the examples (Depraz, 2009, 2012) given as such in the interviews; these elements were put in relation with evaluation sessions, observed in situ (eight observations were made). Secondly, I paid attention to the language of experience (Depraz, 2009, 2012; Janner-Raimondi, 2017; Riegel et al., 2016) to identify how this language clarified and nuanced the experience described and narrated by the subject. Finally, the "resonances" in the sense of Rosa (2018) were also examined about what I experience during this investigation. The main results show that an evaluative experience is an experience of perception(s) and intention(s) as much as an experience of actions. From the micro-phenomenological elements identified, it was possible to identify the importance of the subject's relationship to his or her space, to the subjects-alter-ego and to the objects present in situ. These components would characterise the evaluative fact. Then, the data collected made it possible, after analysis, to elaborate the thesis according to which: actions, perceptions and intentions are configured phenomenologically in the subject who pilots the evaluation according to at least two attentional dynamics, presented in the form of two phenomenological hypotheses. The first is that the evaluating subject inhabits (Heidegger, 1958) the evaluative fact in the sense that it is fleshed out and experienced in its own real and symbolic space. The second is the idea that it is the values of the subject (Scheler, 1955) who evaluates that shape the evaluative fact in its experience. This research leads in fine to pursue the project of a phenomenology of evaluation in the wake of Hadji's work (2021), consisting of a space of dia-logos: a place and a time where experiences, knowledge and exchanges are woven together for a humanistic purpose (Idem.), at a time when a technology of evaluation reigns largely. In this research, micro-phenomenology is as much a way of accessing lived experience in the first person as it is a method of analysis and a scientific posture that allows us to apprehend the evaluative act in the flesh, not without a link to empathic openness (Janner-Raimondi, 2017) thanks to the dialogical relations established. It thus allows access to sensitive data that has been little approached or considered until now, due to the prevailing technical dominance of evaluation.*

Keywords: evaluation; experience; practical micro-phenomenology; evaluation space; value.

## Remerciements

Mes remerciements vont à toutes les personnes qui ont soutenu mon projet universitaire. Dans celui-ci, j'y inclus ma reprise d'étude, en 2015, dans la Licence des Sciences de l'éducation, sur l'université Sorbonne Paris Nord dite Paris 13. Elles sont aujourd'hui toujours présentes : merci à Fabien, Cécile, Guillaume, Alexandre, Maman, Papa, Fanny, Flo, Mamie V et Mamie B, Brigitte, Irène, Lydie, Nicolas, ma famille, d'avoir cru en moi depuis le début et d'être là. Merci à Martine Janner-Raimondi et Christophe Blanchard, une équipe directrice et bienveillante pour moi. Vous m'aurez appris le sens du travail universitaire, le respect de l'Autre et de soi dans un environnement riche et difficile. Merci à Mike Gavras, tuteur et ami, qui aura su me montrer le chemin du Master, puis du Doctorat. Merci à tous mes camarades de promotion, toujours présentes et présents, Salma, Saliha, Tarek, Laetitia, Siham, Laurent, Vanessa, Hélène, Raphaël. On se voit bien moins que par le passé, c'est certain : mais vous êtes toujours « là », d'une façon ou d'une autre. Je remercie les membres et adhérents de l'association ParenThèse Île-de-France (Lucie, Florine, Juliette, Rachelle, Lisa, Nina, Wahel : merci) grâce à qui j'ai pu vivre d'intenses et heureuses retraites de rédaction de thèse et vivre de belles rencontres. Je remercie aussi toutes et tous les collègues du laboratoire EXPERICE, doctorantes et doctorants, doctresses et docteurs, mémorantes et mémorants, MCF et PU, invitées et invités, pour tous nos moments d'élaboration, d'échanges et de collaborations : le 5 mars 2021 reste une journée révélatrice pour moi. Je remercie spécialement Valérie Melun et Marion Perrin pour votre accompagnement et votre écoute : merci beaucoup.

J'ai eu la joie et l'honneur de rencontrer, au-delà de ces sept années de formation et de transformation, des enseignantes-chercheuses et des enseignants-chercheurs inspirants, valorisants ou percutants, à qui je dois aussi la réalisation de cette recherche, par leurs idées, par leurs postures, par leurs travaux, ou/et par leur humanité. Je remercie Christophe Gremion pour sa croyance et sa générosité. Je remercie l'ensemble des collègues des Associations pour le développement des méthodologies d'évaluations en éducation (ADMEE) européenne et canadienne : c'est un vrai honneur d'être membre et de partager avec vous. Je fais un remerciement spécial à Isabelle Nizet qui m'aura écouté avec pédagogie et qui m'aura orienté, jusqu'à intégrer mon comité de suivi. Un autre remerciement spécial pour Élisabeth Issaeva pour tout ce que nous partageons et tentons en tant que co-délégués de la section française, et pour son amitié. Je remercie aussi l'ensemble des collègues du groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP), avec tout particulièrement une mention spéciale pour Jean-François Marcel, Najoua Mohib, Christophe Gremion et Dorothee Baillet : quelle joie de vous avoir rencontré et d'avoir échangé avec vous pour ce colloque 2022. Merci. Je remercie Laurence Appriou-Ledesma pour sa passion et sa pédagogie : tu m'auras permis de découvrir la psycho-phénoménologie et de m'y frotter, avec sérieux et décontraction, en toute amitié. Je remercie Pascale Garnier pour sa reconnaissance et ses encouragements tout au long de mon parcours universitaire.

Plus formellement, mais sans moins de gratitude et de joie, je remercie les membres de mon jury de thèse pour leur attention et leur forme de présence, quelle qu'elle soit, en ce jour si spécial pour moi. Merci à Carole Baeza, Lucie Mottier Lopez, Natalie Depraz, Augustin Mutuale et Charles Hadji. Je vous ai lus avec passion : je suis enchanté que nous partagions ce moment au-delà des livres. Je remercie aussi les membres de mon comité de suivi de thèse : Isabelle Nizet, Izabel Galvao, Valérie Viné-Vallin et Mike Gadras. Merci pour votre accompagnement et vos regards porteurs et bienveillants.

Ce travail de recherche s'est ancré dans un territoire et, surtout, auprès de personnes volontaires et dont la rigueur professionnelle et la patience m'auront beaucoup apporté. Je remercie Jean-Patrick et Hélène pour leur accueil chaleureux, leur confiance et leur présence. Je remercie M. le Directeur régional de la Délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES) d'Île-de-France ainsi que les conseillères d'éducation populaire et de la jeunesse et les inspecteurs de la jeunesse et des sports de la Région pour leur soutien dans le cadre de mes travaux de recherche. Je remercie les participantes et les participants à cette recherche : C, M, E, H, B grâce à qui j'ai pu rédiger les portraits phénoménologiques d'évaluatrices et d'évaluateurs; tout comme G, Gé, J, T, Z, V, I, S, Y, Gr, F, R, pour leur disponibilité et leur confiance. Ce sont de vraies rencontres, de celles qui marquent au-delà des lignes : merci pour tout.

Je garde ces quelques lignes de remerciements finaux pour mes amies et mes amis, aux alliées et aux êtres aimés : à Anaïs, étoile brillante et chaleureuse de nuit comme de jour pour toute ta croyance et l'amour partagé ; à Raphaël, excellent ami et superbe thèse inspirante, frère d'arme et de moralité ; à Ialé et Antoine, amis de débats et de jeux, plein de tendresses et de rires rompus aux musiques ; à Audrey et David, mes compagnons de routes et de musiques mais surtout, mes amis inspirants et soutenant ; à Stéphanie et Anne, vous étiez là avant le début, et jusqu'à la fin (et plus encore), merci d'avoir cru en moi ; à Lorenza, tu m'as montré ce qu'était une chercheuse en acte et dans le dialogue, avec humanité et rigueur ; à Charlotte, Mamie, Anaïs, Audrey, Marie-Thérèse, Papa pour vos relectures, vos retours et, surtout, votre patience à me lire et relire afin de m'accompagner à m'améliorer. Merci à Louise, Stéphane, Valérie, Julia, Alix, Nadia, la formidable équipe de SAPIENS (Antoinette, Marine), Catherine, Audrey (pour notre travail revigorant). Enfin, merci à toi ou à vous que je n'ai pas mentionné mais dont je n'oublie pas, à la vue du visage ou du nom, tout le soutien ou la qualité de la présence.

## Table des matières

Résumé et mots-clés .....	2
<i>Abstract and keywords</i> .....	3
Remerciements .....	4
Table des matières des Annexes du manuscrit de thèse .....	11
Sommaire des figures, photos, pièces et tableaux .....	14
Index .....	16
Glossaires .....	18
Vocabulaires du terrain.....	18
Vocabulaires phénoménologiques .....	19
Introduction générale.....	21
L'évaluation en trois noms et en relation au « fait éducatif ».....	23
Un déplacement original en philosophie de l'éducation .....	27
Un choix d'écriture.....	29
Présentation de la structure du manuscrit .....	30
<b>Partie 1</b> .....	33
Chapitre 1 – Une genèse anthropologique de l'évaluation : entre approche historique et approche culturelle .....	34
1.1. Regards historiques sur l'évaluation .....	34
1.2. La, une ou des cultures de l'évaluation ? Quelles retombées pour la recherche ? ..	51
1.2.a. D'où partir.....	51
1.2.b. Des imaginaires culturels à l'évaluation.....	55
1.2.c. La culture de/et l'évaluation.....	58
1.3. Vers une approche contextualiste de l'évaluation ? .....	60
Transition .....	70
Chapitre 2 – Projet(s) pour l'évaluation : d'une approche idéale à une modélisatrice.....	73
2.1. L'évaluation en projet, le projet dans l'évaluation.....	75
2.1.a. L'Idéal de l'évaluation : Jacques Ardoino .....	75
2.1.b. Une méthodologie anthropologique : Jean-Pierre Boutinet.....	86
2.1.c. Projeter l'évaluation : Michel Vial.....	95
2.2. Les projets de l'évaluation.....	108
Transition .....	109



Chapitre 3 – Formes et usages de l'évaluation : un état des lieux des pratiques évaluatives et des soucis éthiques qui les traversent .....	114
3.1. Des formes d'évaluations .....	115
3.1.a. Évaluation et développement professionnel .....	119
3.1.b. Évaluation et formation d'adultes.....	121
3.1.c. Évaluation des programmes et des <i>process</i> .....	124
3.1.d. Évaluations en milieu scolaire et universitaire .....	126
3.1.e. Évaluation en milieu d'éducation populaire, du travail social et/ou médico-social .....	129
3.1.f. Évaluation <i>et/par</i> recherche(s) participative(s) .....	132
3.2. Usages des évaluations : le tournant éthique .....	134
3.2.a. Situer l'éthique .....	136
3.2.b. Éthique <i>dans</i> l'évaluation, éthique <i>de</i> l'évaluation.....	138
3.2.c. Les carences d'éthique : critiques de l'évaluation.....	144
Transition .....	154
Chapitre 4 – Synthèse et Tournant .....	156
Chapitre 5 – Les bases conceptuelles et pratiques de la phénoménologie.....	160
5.1. De l'expérience comme le lieu des phénomènes : le lieu des « choses-mêmes » .	162
5.2. Les dynamiques constitutives de la phénoménologie d'inspiration husserlienne .	176
5.3. La méthode phénoménologique : les réductions.....	183
5.4. Le tournant expérientiel de la phénoménologie : poser les fondements de sa pratique.....	193
Chapitre 6 – Problématique de la recherche .....	203
<b>Partie 2</b> .....	207
Introduction méthodologique : <i>une recherche qui se veut phénoménologique</i> .....	210
Chapitre 1 – Protocole d'enquête : recueillir des données d'un type particulier et les mettre en forme .....	212
1.1. L'observation .....	216
1.2. L'entretien « à chaud ».....	218
1.3. L'entretien d'explicitation .....	223
1.4. L'entretien du « retour d'expérience » .....	233
Chapitre 2 – Méthodes d'analyses .....	237
2.1. Décrire .....	240

Première méthode descriptive : décrire le déroulement temporel du vécu d'évaluation(s) .....	242
Deuxième méthode descriptive : décrire les exemples d'expériences d'évaluation.....	248
Troisième méthode descriptive : décrire le langage de l'éprouvé du sujet.....	253
Quatrième méthode descriptive émergente : décrire les « résonances » intuitives....	259
2.2. Analyser .....	264
Première méthode analytique : utiliser la variation eidétique sur le fait évaluatif comme objet visé.....	265
Seconde méthode analytique : analyser les choses des sujets pour formuler une hypothèse de recherche phénoménologique .....	268
Chapitre 3 – Méthodes de présentation et d'exploitation des données : les usages, les retranscriptions .....	272
3.1. L'organisation des annexes .....	272
3.2. Les résultats des méthodes d'enquête.....	273
3.3. Les descriptions opérées (Chapitre 2.1) .....	276
3.4. Les résultats des descriptions.....	277
3.5. Les résultats des analyses (Chapitre 2.2).....	278
Chapitre 4 – Éthique et intégrité du chercheur .....	280
4.1. Ma vision et mes expériences de et dans la recherche.....	280
4.2. Les postures et les gestes éthiques et déontologiques dans la conduite de la recherche .....	287
4.2.a. Mes postures et mes gestes éthiques .....	287
4.2.b. Mes postures et mes gestes déontologiques.....	293
Chapitre 5 – Présentation du terrain et des participants à la recherche.....	297
5.1. Le terrain topographique et politique .....	297
5.1.a. Le Centre de réadaptation professionnelle et les sites de la formation .....	298
5.1.b. Le champ de l'éducation populaire .....	305
5.1.c. La formation professionnelle d'Animation et ses évaluations .....	307
5.2. Les participants de la recherche, leur(s) rapport(s) à l'évaluation et la contractualisation .....	318
5.3. Rétrospective des enquêtes et de la recherche .....	321
<b>Partie 3</b> .....	326
Chapitre 1 – Synthèse quantitative des résultats et ouverture .....	327

Introduction à une analyse phénoménologique de l'évaluation.....	329
Chapitre 2 – Portrait de B.....	333
2.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	333
2.1.a. Les déroulements temporels des vécus d'évaluations.....	333
2.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation.....	340
2.1.c. Les langages de l'éprouvé de B.....	346
2.1.d. Mes résonances intuitives.....	348
2.2. Les thèmes phénoménologiques émergents.....	351
2.2.a. Le thème procédural : les faits évaluatifs de B.....	351
2.2.b. Le thème de « ce qui importe » : des valeurs en présence ?.....	356
Chapitre 3 – Portrait de H.....	359
3.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	359
3.1.a. Le déroulement temporel d'un vécu d'évaluation.....	359
3.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation.....	361
3.1.c. Les langages de l'éprouvé de H.....	374
3.1.d. Mes résonances intuitives.....	379
3.2. Les thèmes phénoménologiques émergents.....	380
3.2.a. Le thème de l'observation comme la voie au fait évaluatif de H.....	380
3.2.b. Le thème des « vraies valeurs » : un exemple d'une structure noétique d'évaluation ?.....	383
Chapitre 4 – Portrait de E.....	386
4.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	386
4.1.a. Les déroulements temporels de vécus d'évaluation.....	386
4.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation.....	390
4.1.c. Les langages de l'éprouvé de E.....	399
4.1.d. Ma résonance intuitive.....	401
4.2. Les thèmes phénoménologiques émergents.....	402
Le thème procédural : la vue et l'attitude.....	402
Le thème de la neutralité : une valeur et un fait.....	403
Chapitre 5 – Portrait croisé de C et M.....	406
5.1. Résultats des descriptions phénoménologiques.....	407
5.1.a. Le déroulement temporel d'un vécu d'évaluation.....	407

5.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation .....	409
5.1.c. Les langages de l'éprouvé de C et M .....	418
5.1.d. Mes résonances intuitives .....	420
5.2. Les thèmes phénoménologiques émergents .....	421
Le thème procédural : les actes d'évaluation.....	421
Le thème des valeurs : des manifestations de plusieurs sortes.....	423
Chapitre 6 – Généralisations : développement des hypothèses phénoménologiques et formulation de la thèse .....	426
5.1. Croisement des données descriptives des portraits .....	426
5.2. Hypothèse 1 : habiter les situations d'évaluation comme un espace particulier du corps 430	
6.2.a. Les liens aux résultats de la recherche .....	430
6.2.b. L'argumentaire phénoménologique.....	432
6.2.c. Répercussions pour l'évaluation.....	437
5.3. Hypothèse 2 : animer l'évaluation comme une expérience de la valeur.....	441
6.3.a. Les liens aux résultats de la recherche .....	441
6.3.b. L'argumentaire phénoménologique.....	444
5.4. Formulation de la thèse.....	456
Conclusion générale .....	460
La donation du « fait évaluatif » et la présence de la subjectivité.....	461
Lectures critiques des traitements de la dimension subjective dans la littérature en évaluation à partir de l'attentionnalité évaluative .....	466
Autoévaluation : les limites de la recherche.....	473
Pour conclure, sur des perspectives : critiques, scientifiques et pédagogiques de l'évaluation.....	477
La valeur des critiques sur l'évaluation .....	477
Projet scientifique : modéliser une démarche de recherche évaluative humaniste (REH) .....	479
Pédagogie de l'évaluation : pour évaluer en conscience .....	480
Bibliographie principale.....	483
Bibliographie de support.....	498
Documents professionnels supports bibliographiques.....	503
Sitographie .....	504

## Table des matières des Annexes du manuscrit de thèse

Avant-propos : note explicative sur la présentation et l'usage des Annexes.....	2
<b>PARTIE 1</b> .....	6
Chapitre 1.....	6
1. Le « paradigme » selon T.S. Kuhn (2018) .....	6
2. Circulations étymologiques du terme « évaluation » .....	14
3. Les « périodisations » de l'évaluation selon M. Lecointe (2007) .....	38
Chapitre 2.....	41
1. Synthèse de la pensée de J. Ardoino .....	41
2. Synthèse des projets dans l'éducation à partir de J-P. Boutinet (1993) .....	44
3. Synthèse sur les trois « processus » de M. Vial (2009) .....	50
4. Tableau récapitulatif des modèles selon M. Vial (2012a) .....	54
5. Le « projet » dans ses « modèles » à partir de Ardoino, Boutinet et Vial .....	59
Chapitre 3.....	64
Les bibliographies de référence de la forme d'évaluation .....	64
1. Évaluation et développement professionnel .....	64
2. Évaluation et formation d'adultes.....	66
3. Évaluation des programmes et des process.....	68
4. Évaluations en milieu scolaire et universitaire .....	70
5. Évaluation en milieu d'éducation populaire, du travail social et/ou médico-social .....	73
6. Évaluation et/par recherche(s) collaborative(s).....	74
<b>PARTIE 2</b> .....	79
Les documents cités : nom de la pièce suivi du chapitre d'usage .....	79
Pièce 1 : Le référentiel de certification de la formation au BPJEPS « animateur social »/chapitres 2 et 4 .....	79
Pièce 2 : Liens d'accès à l'arrêté du 9 novembre 2016 portant création de la mention « Animation sociale » du BPEJEPS spécialité « animateur » (ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports) .....	82
Pièce 3 : Courriels de communication pour participer à la recherche.....	83
<b>PARTIE 3</b> .....	85

Chapitre 2 : B.....	86
Informations retranscrites .....	86
Récit d’observation de B.....	86
Retranscription de l’entretien de recherche 1 .....	91
Retranscription de l’entretien d’explicitation .....	111
Retranscription de l’entretien du « retour d’expérience » .....	127
Analyses des données .....	145
Récit d’observation de B.....	145
Entretien 1 .....	158
Entretien 2 d’explicitation .....	228
Pièces supplémentaires .....	276
1. Les documents cités dans l’EdR1 et le récit d’observation .....	276
Chapitre 3 : H .....	278
Informations retranscrites .....	278
Récit d’observation de H .....	278
Retranscription de l’entretien de recherche 1 .....	281
Retranscription de l’entretien d’explicitation .....	294
Retranscription de l’entretien du « retour d’expérience » .....	303
Analyses des données .....	312
Entretien 1 .....	312
Entretien 2 d’explicitation .....	334
Chapitre 4 : E .....	355
Informations retranscrites .....	355
Récit d’observation de E.....	355
Retranscription de l’entretien de recherche 1 .....	358
Retranscription de l’entretien de recherche 2 .....	374
Retranscription de l’entretien du « retour d’expérience » .....	386
Analyses des données .....	402
Entretien 1 .....	402
Entretien 2 d’explicitation .....	449
Chapitre 5 : C et M .....	480
Informations retranscrites .....	480

Récit d'observation de C et M .....	480
Retranscription de l'entretien de recherche 1 .....	487
Retranscription de l'entretien de recherche 2 .....	543
Retranscription de l'entretien du « retour d'expérience » .....	594
Pièces supplémentaires .....	607
1. Lettres de contractualisation de la recherche d'ouverture .....	607
2. Protocole de la recherche d'ouverture .....	614
3. Grille d'observation utilisée (et complétée).....	614
4. C – Fiche d'observation – EdR1 .....	619
Analyses des données .....	620
Entretien 1 .....	620
Entretien 2 d'explicitation .....	659
Chapitre 6.....	733
Les pièces complémentaires .....	733
1. « L'évaluation » vue par Husserl (1950) .....	733
2. Entretiens complémentaires : contextualisations et retranscriptions.....	739

## Sommaire des figures, photos, pièces et tableaux

Figure 1 - "Imaginaires et horizons de valeurs", d'après le schéma de Jorro (1996, p. 7).....	56
Figure 2 - Les projets dans l'évaluation : une approche compréhensive.....	109
Figure 3 - Modèle du schéma récapitulatif pour les formes d'évaluations .....	118
Figure 4 - Synthèse de la forme "développement professionnel" .....	119
Figure 5 - Synthèse de la forme "formation d'adultes" .....	121
Figure 6 - Synthèse de la forme "programmes et <i>process</i> " .....	124
Figure 7 - Synthèse de la forme "milieux scolaire et universitaire" .....	126
Figure 8 - Synthèse de la forme "milieux d'Éducation populaire, du travail social et/ou médico-social" .....	129
Figure 9 - Synthèse de la forme "en recherche participative" .....	132
Figure 10 - Schéma récapitulatif du protocole d'enquête .....	212
Figure 11 - Schéma d'observation de B.....	218
Figure 12 - Schéma d'observation de E.....	218
Figure 13 - "Schéma simple" de Mialaret (2019) pour présenter le cadre d'une situation éducative .....	266
Figure 14 - Figure d'une temporalité de l'évaluation vécue ? .....	268
Figure 15 - Le CRP dans ses habilitations .....	300
Figure 16 - Le terrain en système.....	303
Figure 17 - Les évaluations référencées du champ de l'animation professionnelle .....	311
Figure 18 - Schéma récapitulatif : rétroplanning de la recherche doctorale.....	325
Figure 19 - La relation phénoménologique : côté Su-jet.....	330
Figure 20 - La relation phénoménologique : côté Ob-jet.....	330
Figure 21 - La relation phénoménologique : côté Su-jet en retour .....	331
Figure 22 - Modélisation de la structure évaluative de H.....	385
Figure 23 - Schématisation des "cadres" pour E .....	400
Photo 1 - "Fiche d'évaluation" - B - A. Roblez (nov. 19).....	263
Photo 2 - "Fiche d'évaluation" = Exemple 2 - A. Roblez (nov. 19) .....	342
Photo 3 - Support/outil de dessin = exemple 3 - A. Roblez (nov. 19) .....	342
Photo 4 - Fiche d'évaluation (annexes, partie 3 : chapitre 2, pièce n°2) - A. Roblez (nov. 19) .....	349
Tableau 1 - D'après Pelletier (1971, pp. 9-12).....	36
Tableau 2 - D'après Morin (1971, pp. 24-25) .....	41
Tableau 3 - D'après Pelletier (1971) et Morin (1971) .....	42
Tableau 4 - D'après de Ketele (1993, 2006, 2019) .....	50
Tableau 5 - Évaluation et projet avec Ardoino et Boutinet .....	93
Tableau 6 - <i>Mémento</i> pour conduire un entretien dans de bonnes conditions.....	221
Tableau 7 - Exemple d'une description d'un exemple .....	252



Tableau 8 - Synthèse des trois méthodes descriptives .....	259
Tableau 9 - Critères déontologiques, selon la Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (2015) .....	296
Tableau 10 - Synthèse quantitative des résultats des portraits .....	328
Tableau 11 - Résultats quantitatifs du portrait de B .....	333
Tableau 12 - Résultats quantitatifs du portrait de H.....	359
Tableau 13 - Catégorisation du registre du langage de l'éprouvé de H.....	376
Tableau 14 - Résultats quantitatifs du portrait de E .....	386
Tableau 15 - Résultats quantitatifs du portrait de C et M .....	407

## Index

ADMEE : association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation

AS : animateur social (*cf.* mention pour la formation au BPJEPS spécialité animation)

BPJEPS ou BP : Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et des sports

Ch : chercheur (dans les retranscriptions)

CNRTL : centre national de ressources textuelles et lexicales

- Note : *L'année entre parenthèses qui suit une mention du CNRTL coïncide avec l'année de consultation du site.*

CRP : centre de réadaptation professionnelle

DIRECCTE : Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi.

DRAJES : Délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports.

DRJSCS : Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale

EdR : entretien de recherche

EdR2 ou EDE : entretien d'explicitation

EE : « experts-évaluateurs » et « expertes-évaluatrices ».

EHPAD : établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes

ESAT : établissement et service d'aide par le travail

EUA : États-Unis d'Amérique du Nord

HCERES : Haut conseil à l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

i.a. : italique(s) de l'auteur(e)

IDF : Île-de-France (*cf.* Région)

JDB ou JDR : journal de bord ou journal de recherche.

JEPS : jeunesse, éducation populaire et sport.

MDPH : maisons départementales des personnes handicapées

MEEF : Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MJCS : ministère de la Jeunesse, de la Cohésion Sociale et des Sports

MOOC : *Massive Open Online Course* | formation ouverte et à distance à grand nombre de participants

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OF : organisme de formation

PPO : pédagogie par objectifs

SA : structure d'alternance

SEF : sciences de l'éducation et de la formation (la discipline et la section 70)

UC : unité capitalisable

UGECAM : Union pour la gestion des établissements des caisses de l'Assurance Maladie

*UNESCO : United nations educational, scientific and cultural organization*

## Glossaires

### Vocabulaires du terrain

**CEPJ :** La ou le Conseiller d'éducation populaire et de la jeunesse est un fonctionnaire recruté sur concours d'État pour exercer des missions de coordination et de supervision dans le milieu professionnel de l'éducation populaire au sein de la DRAJES\*. Les CEPJ coordonnent autant les mises en œuvre de politiques publiques que les experts-évaluateurs\* (EE) régionaux. Un CEPJ peut être aussi EE.

Dans cette recherche, deux CEPJ ont participé aux enquêtes.

**DIRECCTE :** La Direction régionale des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi est une institution publique sous la gouvernance du ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion qui habilite et agrmente les organismes souhaitant être OF.

**DRAJES et DRJSCS :** La DRJSCS est une institution publique affairée aux formations professionnelles et volontaires (continues) de l'animation, du sport et de la cohésion sociale. Elle habilite après contrôle sur dossier les OF à proposer des offres de formations JEPS ou volontaires (exemple : BAFA) ou du travail social. Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2021, les DRAJES remplacent les DRJSCS sur les missions d'éducation populaire, de jeunesse, de vie associative. La dimension sociale (cohésion sociale, professions du médico-social et social) est déléguée aux Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (DREETS). Les DRAJES sont sous autorité ministérielle du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Pour la recherche, la DRAJES et la DRJSCS sont équivalentes quant à leurs fonctions et liens avec l'évaluation. Aussi, j'ai fait le choix de ne conserver que le sigle de DRJSCS, dans la mesure où 1) la recherche s'est déroulée principalement durant la période où la DRJSCS était encore en fonctionnement et 2) à l'heure actuelle (juillet 2021) aucun changement sur les modalités d'évaluation n'est à recenser sur les terrains concernés par notre recherche, hormis le recrutement des EE par les OF (mais qui était déjà possible dans les derniers mois de fonctionnement de la DRJSCS, en Île-de-France).

**Expert-évaluateur (EE) :** Les termes d'expert-évaluateur ou experte-évaluatrice sont ceux utilisés par la DRJSCS d'IDF pour désigner les professionnels conduisant les évaluations de types certification auprès des « candidats-stagiaires ».

**Entretiens de recherche (EdR) :** Il y a trois types d'entretiens de recherche. L'EdR1 correspond à l'entretien dit « à chaud ». Il fait suite à une séance de travail observée. L'EdR2 correspond à l'entretien d'explicitation, selon la méthodologie de Vermersch (2017). L'EdR3 correspond à l'entretien dit de « retour d'expérience » sur la participation à la recherche. Il intervient en fin de recherche, après des traitements de données.

**JEPS (sigle) :** Cet acronyme signifie le champ professionnel d'un diplôme d'État. Les formations dites JEPS sont réparties en quatre niveaux de qualifications : niveau V avec le

Certificat professionnel ; niveau IV avec le Brevet professionnel (correspondant à la présente recherche) ; niveau III avec le Diplôme d'Etat ; niveau II avec le Diplôme d'Etat supérieur. Chacun des diplômes conduit à un ensemble de professions différentes.

**Journal de bord ou de recherche (JDB ; JDR) :** Les journaux de recherche sont des livrets personnels où sont notées des remarques, réflexions, cogitations ; mais aussi l'ensemble des séances d'observation menées dans le cadre de la recherche.

**Jury :** Un jury est une commission présidée par le Directeur régional de la DRJSCS composée de cadres de la DRJSCS (dont des CEPJ\*), d'évaluateurs expérimentés et de représentants d'OF. Son rôle est d'entériner les propositions de validation d'UC par candidat-stagiaire puis par OF.

**Organisme de formation (OF) :** Un OF est une entité physique et morale qui est habilitée par la DIRECCTE à proposer des offres de formations. L'habilitation peut aussi être effectuée par d'autres institutions. Dans cette recherche, c'est la DRJSCS qui habilite et ainsi autorise les OF à proposer des formations de types « JEPS ».

**Unité capitalisable (UC) :** Chaque unité recense deux à trois blocs de compétences en lien avec le champ professionnel (JEPS), le degré et niveau de responsabilité (niveau de diplôme) et la mention du diplôme (sports ou animation, puis orientée sur un aspect) regroupés sur une grille de certification ou d'évaluation et présentés sous formes « d'objectifs » et « d'objectifs intermédiaires » (OI). Les UC s'évaluent à la fois individuellement – la valeur de validation ne vaut que pour l'unité concernée – comme en commun dans le cadre des certifications. Leur évaluation se déroule en deux temps distincts : 1) les évaluateurs proposent une décision de validation pour chacune des unités et renvoient les grilles de certifications à la DRJSCS ; 2) le jury valide ou invalide les propositions des évaluateurs : en cas de validation, le candidat-stagiaire certifie l'unité ou passe en seconde session d'évaluation ; en cas d'invalidation, le candidat-stagiaire bénéficie d'un recours avec le jury pour négocier ses marges d'évaluation.

#### Vocabulaires phénoménologiques

**Corrélation (noético-noématique) :** La corrélation noético-noématique est un phénomène relationnel entre un sujet humain et un objet quelconque. Par relationnel, il faut entendre toute la dimension dynamique, relative au sujet qui perçoit ledit objet. Cette relation est heuristique pour les deux parties : cela vient donner forme à l'objet dans la perception du sujet, pour qui un sens lui est donné. Le sujet se transforme dans cette relation : elle est donc aussi performative. Enfin, la corrélation permet de penser le noème\* et la noèse\* toujours ensemble.

**Eidétique :** L'eidétique signifie propre à l'essence ou s'afférant à l'essence. Il s'agit du terme employé comme un qualificatif pour expliquer sur quoi porte la phénoménologie husserlienne. L'essence, c'est ce qui fait que telle chose est belle et bien cette chose-ci parmi toutes les autres possibilités.

**« Fait »** : Le « fait » husserlien (*Tatsache* en allemand) est une manifestation relative aux essences en présence et en relation avec le ou les sujets participants à sa manifestation. Il est à la fois la représentation empirique des essences ; mais à la fois quelque chose de propre aux perceptions limitées des sujets.

**« Habiter »** : Le concept d'« Habiter » est un terme venant de Heidegger (1958). « Habiter » est un concept phénoménologique signifiant que l'humain existe et fait exister ses espaces de vie comme anthropologiquement significatifs pour lui et les membres de sa communauté. Habiter rend compte qu'un espace peut être autrement perçu et vécu que sur son plan géographique ou topographique.

**Noème** : Le noème est le nom du phénomène perçu résultant de la corrélation noético-noématique. Un noème est toujours noème-de quelque chose. Un noème est plus qu'une représentation ou une illustration, parce qu'il a du sens pour le sujet qui le voit. Ce sens ne se limite pas à une métonymie mais se détermine par son vécu : c'est une expérience de sens et non une intellectualisation.

**Noèse** : La noèse est le nom de ce qui part du sujet dans la corrélation noético-noématique. C'est la raison pour laquelle ladite corrélation commence par « noético-« . La noèse est une intention en acte dirigée vers un objet perçu par le sujet. Cet objet peut lui être extérieur (ex : un arbre) comme intérieur (ex : tel souvenir ou émotion). La noèse permet de comprendre que la conscience d'un sujet est toujours incarnée chez lui, et qu'elle est toujours dirigée vers quelque chose : il ne s'agit pas d'un siège autotélique ou d'un solipsisme. Par conséquent, la conscience peut être touchée par l'autre.

**Phénomène** : Un phénomène est ce qui intéresse les phénoménologues. C'est leur objet premier. Un phénomène peut être de plusieurs natures (un évènement, une pensée, un objet-se-voyant-là, ...) et se trouve toujours lié à un ou plusieurs sujets conscients. Le phénomène signifie qu'il se passe ou s'est passé quelque chose et, en cela, conduit à l'action de sa description la plus juste possible : ce qu'il en est exactement, ou les choses-mêmes du phénomène.

**Phénoménalité** : La phénoménalité est une dynamique qui signifie ce-qui-se-vit ou ce-qui-se-met en phénomène. Par principe eidétique, tout objet que l'humain peut éprouver peut être observé comme un « phénomène », dans le sens phénoménologique.

## Introduction générale

Le manuscrit s'inscrit dans un travail de recherche en philosophie de l'éducation, portant sur l'évaluation. *Qu'est-ce que l'évaluation ? De quoi parlons-nous lorsque nous parlons de ses critères, de sa structure, de sa dynamique ou encore de ses usages (Hadji, 2012) ? Qu'est-ce qui est étudié, dans son champ ?* Les questions traversent autant le quoi de l'évaluation (ce qu'elle est), que ce que nous en percevons, de la place qui est la nôtre, au moment de la mise en interrogation. En ces temps où les paysages de l'éducation et de la formation (français notamment) sont fortement marqués par l'évaluation, et où les communautés scientifiques (comme l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation canadienne et européenne, le groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles) bouillonnent de réflexions et d'échanges, les carrefours de discussions et de problématisations à propos de l'évaluation foisonnent. Si les littératures ne manquent pas, notamment dans les sciences de l'éducation et de la formation (SEF) pour traiter de ces questions, il n'en reste pas moins qu'aucun savoir ou qu'aucune « positivité »<sup>1</sup> (Foucault, 1969, p. 237) des connaissances sur l'évaluation ne parvient à fournir un consensus. En d'autres termes, difficile de dire ce qu'est l'évaluation, d'en énoncer une seule « formation discursive » (Foucault, 1969, pp. 60-61) pour « [...] montrer comment n'importe quel objet du discours en question y trouve son lieu et sa loi d'apparition [...] » (*Idem.*), faisant par là même une « assignation à résidence » (Ardoino & Berger, 1989, p. 16). Chose paradoxale pour une activité anthropologique qui vient ordonner, identifier, caractériser des éléments ou des informations sur quelque chose ou quelqu'un. Dans le même temps, la notion de « positif » ne peut pas rimer explicitement avec l'évaluation, sauf à omettre toutes les critiques ou les récits de malheurs d'une « tyrannie de l'évaluation » (Del Rey, 2013) telle qu'elle est instituée ou vécue par ses publics. Entre cette absence de positivité de l'évaluation (nécessaire et bienheureuse ?) et le respect éthique des expressions malheureuses (comme bienheureuses) de personnes les éprouvant serait, à mon avis, de s'en tenir au fait que :

« Nous n'en avons jamais fini avec la question. Elle revient en dialogue, soit en face-à-face, soit de biais, avec eurêka et des flottements. Aller-revenir, tourner autour, se

---

<sup>1</sup> Le concept foucauldien de positivité est considéré ici en référence à ce que Foucault présente ainsi « Analyser des positivités, c'est montrer selon quelles règles une pratique discursive peut former des groupes d'objets, des ensembles d'énonciations, des jeux de concepts, des séries de choix théoriques. [Ces éléments] sont ce à partir de quoi se bâtissent des propositions cohérentes (ou non), se développent des descriptions plus ou moins exactes, s'effectuent des vérifications, se déploient des théories » (1969, p. 237).

détourner, témoigner, creuser, palper, caresser, poser, affirmer, discuter, méditer, enquêter, cheminer, découvrir, dévoiler, etc. » (Mutuale & Berger, 2020, p. 24).

Cette première orientation vient donner un cap à une possible recherche orientée à partir de la philosophie de l'éducation. Tout d'abord une *recherche*, puisque comme le disent les mêmes auteurs, « [la] recherche n'est pas que vérification, elle est surtout exploration » (*Ibid.*, p. 148), un « étonnement » et une véritable aptitude à se laisser être étonné (*Idem.*), particulièrement en sciences humaines et sociales où les connaissances ne peuvent naître qu'avec les individus. Sinon, pourquoi parler de sciences « humaines et sociales » ?

Les questions précédemment évoquées viennent (re)poser une quête de sens à l'évaluation, une possibilité de s'exprimer sur quelque chose de l'évaluation sans basculer dans une tentative incongrue d'amalgamer un ensemble d'acceptations et de réalités pratiques dans un seul énoncé excluant d'autres positions et détaché du dialogue avec les évaluateurs<sup>1</sup>, les évalués, les partenaires, etc. Je rejoins Mutuale et Berger (2020) lorsque les auteurs affirment que « [...] la méthode n'est pas quelque chose "du dehors", mais qui est "à l'intérieur" même de la question. C'est la question qui produit la méthode, car la question organise l'ensemble de la recherche » (*Ibid.*, p. 138). Or la philosophie de l'éducation, telle que Reboul (2020) par exemple la conçoit, « sera donc avant tout une interrogation ; non pas un corps de savoirs, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation » (*Ibid.*, p. 3). Morandi (2003) expose la philosophie de l'éducation comme « 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 de l'éducation [...] il y a de l'éducation là où il y a construction humaine » (*Ibid.*, p. 12). Un cap de recherche en SEF de nature philosophique consiste à veiller au maintien d'une tension heuristique, entre les faits et les idées, sur une compréhension permettant de savoir ou de croire quelque chose de l'éducation. Les résultats d'une telle investigation viennent nourrir les débats épistémologiques (ce qui fait l'édification de savoirs scientifiques d'un objet) et épistémiques (ce qui fait sens dans son propre rapport aux édifications épistémologiques) à partir d'un moment de compréhension mis en forme par le chercheur.

En premier lieu, mes interrogations pourraient se reformuler par *à quoi faisons-nous attention dans l'évaluation ?* La question renvoie à des situations, des activités évaluatives sans toutefois franchir le pas d'une identification claire, dès lors que l'on reste à la question

---

<sup>1</sup> Le genre grammatical masculin est privilégié tout au long du manuscrit, pour des raisons pratiques de lecture et de rédaction. Cependant, je considère comme important de rappeler la présence d'évaluatrices et les considérations que portent les participantes et les participants sur ces interrogations.



« qu'est-ce que l'évaluation ? ». Pour pouvoir parler de l'évaluation, il s'agit de cibler un ou plusieurs objets d'attention permettant de (re)situer ce qui viendrait faire d'elle une évaluation.

### L'évaluation en trois noms et en relation au « fait éducatif »

Prenant en compte la dichotomie de Ardoino et Berger (1989) du « contrôle » et de « évaluation », reprise et poursuivie ensuite par Vial (2009) *via* les « logiques : du contrôle et du reste », ainsi que les « fonctions » comme les « démarches » d'évaluation (de Ketele, 2006, 2010), je répertorie trois noms précédant le mot évaluation pour venir la nommer : le dispositif (d'évaluation), la pratique (d'évaluation) proche de l'activité et l'expérience (d'évaluation). Ces trois entrées viendront mettre au jour un autre questionnement, celui sur la relation entre le « fait éducatif » (Mialaret, 2019) et le fait d'évaluer.

Le *dispositif* vient nommer, en référence à Agamben (2014), « [...] ce en quoi et ce par quoi se réalise une pure activité de gouvernement sans le moindre fondement dans l'être. C'est pourquoi les dispositifs doivent toujours impliquer un processus de subjectivation. Ils doivent produire leur sujet » (*Ibid.*, pp. 26-27). Un dispositif d'évaluation ou évaluatif implique par conséquent un sujet à la fois producteur (celui qui conçoit le dispositif) et produit par le fait-même d'être dans le dispositif. Un dispositif évaluatif implique autant, par son « processus de subjectivation » (*Idem.*), un potentiel état d'assujettissement, de réification ou d'aliénation qu'un potentiel état d'advenir, visant à se réaliser soi-même du fait-même d'être dans cette « activité de gouvernement » (*Idem.*) spécifique. Se trouvent intriqués des enjeux de subjectivation avec des enjeux de pouvoirs, que l'on pourrait décrire avec Ricœur (1990, 2004) de la façon suivante :

- Un « pouvoir-sur » (Ricœur, 1990), soit « une relation de domination, où se loge la violence politique [...] greffée sur la dissymétrie initiale entre ce que l'un fait et ce qui est fait à l'autre » (*Ibid.*, p. 256). Telles semblent être les expressions critiques à l'égard de l'évaluation (comme en appellent les titres des ouvrages *La folie Évaluation – Les nouvelles fabriques de la servitude* (Abelhauser et al., 2011), *La constante macabre* (Antibi, 2003), *La fièvre de l'évaluation* (Bocquet et al., 2016), *L'évaluation, une menace ?* (Butera et al., 2011), *La tyrannie de l'évaluation* (Del Rey, 2013) ou celle *des métriques* (Muller, 2020)) faisant de la question de Hadji (2012) une actualité continue justifiée : *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?*
- Un « pouvoir-en-commun » (Ricœur, 1990), soit « la capacité que les membres d'une communauté historique ont d'exercer de façon indivisible leur vouloir-vivre ensemble » (*Ibid.*, p. 256). Dans le cas de dispositifs d'évaluation d'une politique publique ou servant une démarche collaborative et participative, le sujet-produit et sujet-producteur se confondent, faisant du « nous » le résultat de son application et l'incarnation du processus de subjectivation.
- Un « pouvoir-faire ou puissance d'agir » (Ricœur, 1990), soit « la capacité qu'a un agent de se constituer en auteur de son action, avec toutes les difficultés et apories

adjacentes » (*Ibid.*, p. 256). Cette capacité renvoie à l'identité-même de l'évaluateur ou de l'évalué, toujours dialogale entre le versant privé et le versant public (Ricœur, 2004, p. 169), dans les limites d'actions du dispositif.

Interrogée sous l'angle du dispositif, l'évaluation s'identifie sous deux objets d'attention : qu'il y a toujours des femmes et des hommes devant être là, dans l'action, pour qu'il puisse exister ; et qu'il véhicule et fonctionne par des pouvoirs conduisant les personnes à devenir un sujet du dispositif. Ce serait par la *pratique*, le fait-même d'agir dedans, qui conduirait l'évaluation à être ce qu'elle est. Mutuale et Berger (2020) évoquent à leur tour ce rapport entre un dispositif et un individu à partir de la relation pratique/praxis :

« On parlera plutôt de "pratique" pour désigner des pratiques intentionnelles d'action sur les modes de délibération, de pensée ou d'action de l'autre et de "praxis" pour mettre en évidence le fait que le sujet qui croit agir sur l'autre se construit dans le même mouvement. Nous donnons au terme de "praxis" le sens qu'il a chez Marx. Ce n'est pas simplement une pratique causale, une pratique de production, comme on produit un savoir ou un objet, ou encore un comportement, mais un processus d'autoproduction de l'homme » (*Ibid.*, p. 72).

L'évaluation comme dispositif a ses propres intentions de réalisations, et sa pratique en a possiblement d'autres : c'est bien tout l'enjeu d'un projet que de s'approprier les outillages et méthodologies existantes, à portée d'actions, et d'y intégrer ses propres intentions et, ce faisant, de se réaliser en tant que sujet de l'action. Par là même, il s'autoproduit : l'évaluateur comme sujet n'est pas seulement ou strictement l'individu qui va piloter le dispositif d'évaluation, utiliser ce référentiel ou exprimer son verdict et qui en a le pouvoir (ou qui le prend). L'évaluateur est aussi un humain dans la « praxis » évaluative s'élaborant comme évaluateur. Ce serait au cœur de l'*expérience* évaluative que s'élaborerait aussi à chaque fois un évaluateur-sujet, où l'évaluation se signifie pour elle-même.

L'expérience d'évaluation illustre cette relation pratique/praxis, avec cette même question du déploiement de l'évaluation : faisons-nous de l'évaluation une expérience parce que les actions sont déjà orientées dans ce qui viendrait la caractériser positivement comme telle ? ou est-ce que l'évaluation s'expérimente du fait que c'est un sujet qui la conduit et la vise comme telle ? Rejoignant Mutuale et Berger (2020), c'est bien dans le choix et la formulation de la question que vient se donner une méthode et donc, un positionnement de l'expérience évaluative. Plus encore : ce serait parce que l'évaluation est une expérimentation, dans le sens d'une conduite réglée et normée, que la tendance porte sur sa partie « pratique » pour ainsi dire, c'est-à-dire celle qui s'observe directement. Tourmen et Mayen (2012) par exemple mentionnent également :

« le rôle et la place de l'expérience dans les pratiques d'évaluation. En effet, les évaluateurs font l'expérience de la situation (phénomènes à évaluer et conditions

pour le faire), soit l'expérience *processus*, à savoir un enchaînement d'événements vécus dans leur succession » (*Ibid.*, p. 63).

Pour clarifier le propos des auteurs, « l'expérience *processus* » évoquée est référencée dans le texte par Mayen (2009, cité par Tourmen & Mayen, 2012) comme suit :

« "L'expérience comme événement correspond à ce qu'on peut appeler "faire l'expérience" de quelque chose, d'une situation, autrement dit de la transaction d'une personne avec une partie de son environnement" (Mayen, 2009, p. 797) » (*Ibid.*, note de bas de page 1, p. 63).

Reste alors ce qui vient faire expérience, considéré comme tel : les faits.

Mialaret (2019) vient poser les notions de « fait éducatif » et de « situation éducative » comme les deux caractéristiques épistémologiques des sciences de l'éducation, c'est-à-dire ce qui permet d'enquêter scientifiquement sur l'éducation : « Les sciences de l'éducation sont donc constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (*Ibid.*, p. 33, italiques de l'auteur). Il les détermine comme suit :

- Le « *fait d'éducation* est une action exercée sur un sujet ou sur un groupe de sujets, action acceptée et même recherchée par le sujet ou par le groupe ; le but de cette action est de provoquer des modifications profondes, de faire émerger de nouvelles forces vives afin que les sujets soient eux-mêmes les éléments actifs de ces modifications » (2019, p. 30, i.a.).
- « Tous les faits d'éducation s'inscrivent dans un contexte historico-social que nous appellerons une situation d'éducation ; la connaissance des caractéristiques principales de celle-ci est indispensable à l'interprétation et à la compréhension des faits éducatifs qui se déroulent en son sein » (*Ibid.*, p. 31).
- « Une situation d'éducation peut être permanente (cas des institutions scolaires) ou occasionnelle ; elle est donc de durée variable ; une brève rencontre peut donner naissance à un fait éducatif important. Elle peut exister dans des lieux très divers (locaux de l'institution, à l'intérieur de la famille, en plein air...) et suppose la présence de deux personnes au moins... Une situation d'éducation peut être définie *a priori*, mais elle peut aussi être considérée, d'une façon générale, comme le support des faits éducatifs et elle n'existe souvent que par rapport à eux » (*Idem.*).
- « C'est dire, en d'autres termes, que les faits d'éducation ne sont pas indépendants des situations d'éducation et qu'ils ne peuvent être analysés et expliqués que par rapport à elles » (*Ibid.*, p. 32).

À partir de la lecture de Mialaret, il est difficile de situer, *ipso facto*, l'évaluation dans les catégories de l'auteur comme « fait éducatif ». L'auteur présente par ailleurs une « science de l'évaluation » (*Ibid.*, pp. 80-82) comme faisant partie des sciences qui « étudient les faits et les situations d'éducation » (*Ibid.*, p. 59). À partir de là, rien ne permet d'assurer que l'évaluation soit un « fait éducatif » comme Mialaret le décrit. *A priori*, il ne va pas de soi que le « fait » d'évaluation soit une « situation d'éducation », puisque « fait » et « situation » d'éducation sont épistémologiquement reliés, dans cette approche. Or, l'évaluation est « une pratique » en milieu éducatif et de la formation, historiquement reliée à ce champ d'activités, mais pas seulement. Pour un auteur comme Lecoq (1997) par exemple, l'évaluation est une activité qui n'opère pas de distinction entre « jugement de fait » et « jugement de valeur », à moins de conserver une attitude « d'erreur épistémologique » et « d'importation déguisée » de valeur (*Ibid.*, pp. 120-121).

L'évaluation est un fait dans l'éducation mais pas nécessairement un fait d'éducation. Il s'agit d'une pratique, composée de plusieurs actions, que la didactique professionnelle a étayé par exemple : je pense aux travaux de Jorro sur les gestes professionnels (2006a) d'évaluation. Dans l'ouvrage collectif dirigé par Guibert (2021) sur les SEF, l'auteure vient mentionner à propos de l'évaluation que « [le] travail réel des enseignants subit de fortes contradictions avec la perte de sens quand l'évaluation réorganise l'activité enseignante au point de la détourner de ses visées d'émancipation » (Jorro, 2021, p. 399). Cela nourrit l'idée que les faits d'évaluation viendraient comme en opposition, sinon en contradiction, sur différents plans (notamment politiques, axiologiques et pratiques), avec les « faits d'éducation » de Mialaret (2019). La dimension « recherchée » du « fait éducatif » de Mialaret ne se présente pas systématiquement, pour l'évaluation. D'autre part, si l'auteure ancre l'évaluation dans une « dimension située [comme] activité évaluative » (Jorro, *Ibid.*, p. 401) et rappelle la prédominance des « contextes d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 402), les « compétences » d'un « savoir évaluer » (*Ibid.*, p. 400) semblent autant disparates que potentiellement à part, pour ainsi dire, des autres habiletés de l'éducation et la formation.

Il reste une interrogation en suspens : de quel fait parlons-nous pour l'évaluation ? Si l'évaluation n'est pas nécessairement un fait éducatif, à quels faits concrets pouvons-nous nous référer pour en parler comme d'un fait dans l'éducation ? Il est concevable d'aborder cette question en pragmatiste et rejoindre Dewey (2011) ainsi que Mottier Lopez (2017, 2020) pour approcher l'évaluation dans sa dimension « situationnelle ». En cela, l'évaluation se caractériserait par ses « invariants » (Mottier Lopez, 2017, p. 172) comme le fruit d'interactions pratiques et humaines au sein d'une situation d'éducation. Cette épistémologie permet alors de s'intéresser aux valeurs pragmatiques transitoires, et par là même des valeurs scientifiques de la pratique évaluative : le statut scientifique de l'évaluation ne se pose plus comme absolu (est-ce que l'évaluation est scientifique ou non ?) ; mais sur ses valeurs d'appui, ses adossements épistémologiques et culturels, dans des processus de valuations (Dewey, 2011a) continues et situés dont les chercheurs peuvent caractériser des informations permettant de référencer ce qui est de l'ordre de faits

d'évaluation (les invariants en « situativité », Mottier Lopez, *Idem.*) et ce qui ne l'est pas. Cependant, il s'agit ici de faits d'évaluation préétablis par les visées scientifiques en amont de l'expérience éprouvée par le sujet qui vit l'évaluation. L'expérience reste à un statut d'expérimentation, proche ou *simili* de l'expérience mathématique, où le scientifique souhaite observer des *hypothèses* ici *de nature* de l'évaluation : nous avons une idée de l'évaluation, idée qui se nuance et s'élargit à mesure des recherches et des discussions scientifiques. Sa flexibilité ou son élargissement permet d'étendre le spectre d'étude à plus d'une manifestation concrète : évaluer n'est plus, n'est pas seulement, mesurer. Ni noter. Cela est acquis par différents courants épistémologiques comme différents chercheurs. Et ceci fait valeur heuristique (Marcel, 2010), pour les SEF. C'est donc bien un statut de l'expérience qui vient orienter l'approche scientifique comme d'un site d'observation des manifestations de faits évaluatifs pour étudier, critiquer, comprendre ou expliquer des caractéristiques de l'évaluation : sa professionnalité (Gremion & De Paor (dirs.), 2021), ses finalités (Hadji, 2021), comme ses opérations de plus en plus étayées ou étudiées par un regard collaboratif et participatif, entre praticiens de l'évaluation et chercheurs.

### Un déplacement original en philosophie de l'éducation sur l'évaluation

En définitive, l'évaluation est investiguée fortement du côté de sa pratique, mais bien moins de l'autre à savoir celui de la « praxis » (Mutuale & Berger, 2020). Si l'on admet la nature pratique de l'évaluation et des éléments de langage s'y référant, il semble que leur construction-même revient à une attention particulièrement portée sur les aspects visibles de l'évaluation. De possibles impensés restent encore hors-champs à de telles « épistémologies du regard », notamment ceux concernant « l'écoute » (Mutuale & Berger, *Ibid.*, p. 140 et p. 144) et l'attention portée aux expériences vécues par les évaluateurs. Par ailleurs, s'interroger à partir d'ancrages en philosophie permet de s'inscrire dans le sillage d'auteurs comme Charles Hadji (1991, 1995, 2012, 2016, 2019, 2021), Michel Lecoq (1997, 2001, 2007), Jacques Ardoino (1999, 2000) avec Guy Berber (1986, 1989), qui ont donné à l'évaluation un ensemble de réflexions visant une quête de sens et des formes d'interpellations toujours vives actuellement. De plus, une approche philosophique de l'évaluation dans les SEF revient à une approche capitale pour l'individu qui s'y trouve. En effet, la réflexion et la portée des questionnements de ces auteurs sur l'évaluation permettent de réfléchir et de revendiquer la place, le rôle et la présence de la personne humaine : c'est donc bien du côté de la « praxis », telle que Mutuale et Berger (*Op. Cite.*) l'exposent, que l'évaluation est investiguée. Par conséquent, c'est bien en partant des personnes dans l'action et/ou la situation d'évaluation qu'une recherche philosophique en

éducation trouve son sens. Questionner l'évaluation reviendra, ici aussi, nécessairement à questionner le sujet qui est concerné par l'évaluation investiguée.

L'originalité ou le « déplacement » tel que Kerlan et Kolly le décrivent<sup>1</sup> vient d'un adossement philosophique à des auteurs différents de ceux lus jusqu'à présent, à savoir : la phénoménologie husserlienne (Husserl, 1950, 1976, 2014) d'inspiration « pratique » avec Depraz (2008, 2012), Depraz *et al.* (2011) et Vermersch (2012, 2017). L'originalité visée se situe dans deux considérations. La première est que la phénoménologie est peu présente, sinon absente, dans les traitements de l'évaluation dans les littératures en SEF. La seconde considération porte sur son usage et sa convocation, orientés dans une visée distincte (comme chez Lecointe, enquêtant sur *les enjeux de l'évaluation* en 1997) ou une épistémologie autre que celle philosophique (comme chez Jorro, investiguant à partir d'une orientation merleau-pontienne de la phénoménologie le corps et les gestes professionnels des enseignants [1996, 2004, 2016a]).

La phénoménologie se donne pour projet le « retour aux choses-mêmes » (Husserl, 1950) en partant de la perception comme le « mode de donation inaugural et premier » (Husserl, *Ibid.*, §136-138). De là, je comprends deux choses importantes : 1) que nous vivons dans des préconceptions des choses du monde et de ce que nous voyons ; 2) que nous sommes, en tant qu'êtres conscients, toujours reliés à tout ce que nous vivons, n'étant jamais détachés du monde ou vides de rien : mais toujours dans le monde et formés de visions-de-choses. Par conséquent, le projet phénoménologique réclame le retour à l'individu conscient comme le lieu d'élaboration des connaissances en n'en restant ni aux préconceptions (Husserl, 2014, p. 122), ni à une expérience *stricto sensu* matérielle et physique comme le réclament les empiristes (Husserl, 1976, p. 231). À partir de là, les phénoménologues prennent position sur l'« énigme » de cette préconception (Husserl, *Idem.*) pour en caractériser les limites et sa sortie, et définir une méthode d'enquête et de repositionnement du sujet enquêteur.

Si le projet de Husserl n'était pas tant de définir ladite méthode (Depraz, 2011), des auteurs contemporains proposent une voie pratique de la phénoménologie (Depraz, 1999, 2009, 2012 ; Depraz *et al.*, 2011; Vermersch, 2012, 2017). Ce sera à partir de leurs propositions et des textes de Husserl que je positionnerai la phénoménologie comme levier d'investigation philosophique, puis comme élaboration d'une méthodologie de recherche. Ainsi, la

---

<sup>1</sup> Les auteurs précisent que « [le] *déplacement* permet de considérer un terme sous un autre jour, quitte à rendre volontairement étranger un concept pourtant familier, dans ce processus *d'étranglement* cher à l'historien Carlo Ginzburg. Ainsi, la pensée s'active et se réactive » (2021, pp. 11-12, i.a.).

phénoménologie pratique, qui fait dialoguer plusieurs disciplines, permet de poser une définition de l'expérience.

« Il s'agit de la connaissance familière que nous avons de notre esprit et de notre action, à savoir le témoignage vécu et *de première main* dont nous disposons à son propos. À cet égard, l'accent [...] porte [...] sur la modalité immédiate et incarnée d'accès à la dite expérience, de sorte qu'on a là quelque chose d'irréductiblement personnel. Bref, l'expérience, c'est toujours ce dont un sujet singulier fait l'épreuve à un instant donné et en un lieu précis : ce à quoi il accède "en première personne".

Aussi l'expérience d'un sujet donné est-elle tout à la fois précise, concrète et individuée, centrée sur ses paramètres spatiotemporels particuliers, à chaque fois nouvelle et différente. En même temps, elle couvre l'ensemble de la vie déjà vécue et sédimentée de ce même sujet » (Depraz *et al.*, 2011, p. 15).

Agir sur ce levier permet de repérer la question de recherche qui se profile : aborder l'évaluation comme une expérience subjectivement vécue dont l'objectivation serait d'autant plus utile à la recherche, qu'appréhender ce qui se vit et s'y joue au niveau des évaluateurs et des évaluatrices n'est que peu étudié. Que peut-on apprendre des sujets qui conduisent une évaluation et de leurs expériences ? Quels savoirs peut-on tirer en partant de leurs propres compréhensions des évaluations ? Comment aborder les évaluations telles qu'elles s'éprouvent et comment tâcher de les reconstituer sans se restreindre à leurs caractéristiques techniques ? Ces différentes interrogations conduisent à deux fils qui trament la problématique. Le premier fil est celui de la légitimation épistémologique : comment étudier l'évaluation autrement que par un regard « objectiviste » en extériorité portant seulement sur ses qualités objectives, logiques et opératoires ? Cela est-il concevable et crédible, dans une démarche de recherche ? Le second fil est celui-là même qui a conduit à ce projet de recherche : peut-on parler d'une pratique évaluative sans parler des sujets humains qui la conduisent autrement que comme des investigateurs d'opérations attentifs à des points de vigilances (éthiques, épistémologiques, méthodologiques, institutionnelles, etc.) ? *In fine* il s'agit de comprendre qui sont les sujets-évaluateurs : qu'est-ce que la recherche peut donner à entendre de leurs expériences vécues d'évaluation ?

### Un choix d'écriture

Du point de vue pratique, cet adossement à une « phénoménologie pratique » renvoie le sujet-chercheur à son propre point de vue incarné : « à la première personne » (Depraz, 2012, pp. 157-160 ; Vermersch, 2012, p. 157). La recherche et la rédaction de la thèse se poursuit en « je », pour trois raisons principales : épistémologique, éthique et pratique.

La raison épistémologique est déjà citée, par l'adossement aux auteurs phénoménologiques. Dans son tournant expérientiel, la phénoménologie réclame une « position incarnée » (Vermersch, 2012, 2017) de la parole et de l'écrit. Ces aspects sont présentés et explicités en

amont de la mise en problématique, afin de poser l'argumentaire de la phénoménologie, comme regard philosophique et position méthodologique.

La raison éthique se motive du fait que décrire, du point de vue phénoménologique, est toujours une action située de là où le sujet se trouve. C'est un acte d'un sujet conscient, c'est-à-dire visant un objet et le manifestant par l'acte-même de diriger son attention dessus, de dire ce qu'il en est dans sa manifestation. Cela m'engage en tant que chercheur ; mon devoir est de veiller à rester le plus fidèle possible aux faits, aux dons des sujets participants à la recherche (les *verbatim*, les postures, les outils, leurs environnements, retranscrits tels quels). Mon travail est de m'adosser à des références, à des auteurs de références pour mettre en intelligibilité les données empiriques, selon une certaine orientation. Les valeurs de probité, de rigueur scientifique et d'honnêteté gouvernent cette position qui implique, par conséquent, que « je » parle et me rend imputable de ce qui est communiqué.

La raison pratique se justifie du fait que le « nous » conviendrait dans les parties dites théoriques, comme pour certaines parties dites empiriques, dès lors que je porte une parole concertée, en accord avec le participant. Je pense grâce et à partir d'autrui. Je m'inscris dans une communauté scientifique : celle des SEF, dont celle en philosophie de l'éducation. Je m'adosse à une culture et élabore mes raisonnements à partir de cet adossement. Dans tous ces moments, je ne suis pas seul, ni créateur, ni inventeur. Mais plutôt médiateur, entre des connaissances, afin de conduire un raisonnement crédible pour une production d'assertions. Le problème est qu'arrivé au stade des assertions, des déductions ou des compréhensions, à moins d'une citation ou d'une inscription directe à un propos d'un participant ou d'un auteur, je suis seul (d'un point de vue pratique et de l'acte) à écrire ou à dire cela, dans l'ici et maintenant. Ce n'est pas une source de prétention, mais d'« autorisation », dans le sens d'Ardoino (2000) : je deviens « co-auteur » (*Ibid.*, p. 63). Ainsi écrire « je », c'est signer explicitement mon propos, qui est contextualisé par un exercice scientifique. Enfin, choisir « je » tout au long du manuscrit permet d'éviter un mélange des styles de rédaction. Mon effort doit se situer dans l'articulation et le dialogue constant avec les autres : auteurs de référence, participants à la recherche, collègues, etc.

### Présentation de la structure du manuscrit

La thèse, hors annexes, est composée de trois parties principales.

La première partie donne à lire une revue de littérature venant poser les fondements théoriques des objets investigués. Elle s'élabore en quatre temps pour l'évaluation, allant du plan socio-historique du concept comme de la pratique d'évaluation, au plan éthique du sujet humain concerné par l'évaluation ; et en deux temps pour poser l'adossement phénoménologique et la problématique de la recherche. Cette première partie de la thèse est composée de six chapitres.

Dans un premier temps, je pars d'une étude historique de la pratique d'évaluation et de ses recherches, pour aboutir aux fondements culturels de l'évaluation. Ceci conduit, dans un



deuxième temps, à rapprocher l'évaluation de la notion de « projet », dans la mesure où l'épistémologie de l'évaluation s'est constituée en fonction de paramètres contextuels et politiques, qui ont contribué à lui donner la forme de projets d'évaluation. Il s'agit d'en comprendre le sens. Suivant cette direction, dans un troisième temps se posent deux considérations : d'une part, les différentes formes ou les différents formats des évaluations traitées scientifiquement dans les SEF et, d'autre part, leurs objets de recherche ou d'investigation. Le quatrième et dernier temps pour l'évaluation consiste à s'occuper de la place et de la fonction révélatrice de l'éthique : une place toujours en discussion, et une fonction heuristique sur le(s) sens de l'évaluation dans le monde éducatif notamment. Précisément, ce sera à partir de ce moment, que je prends un tournant dans cette partie théorique pour aller vers la définition et la présentation de la phénoménologie appréhendée comme « pratique » (Depraz, 2008, 2012 ; Depraz *et al.*, 2011 ; Vermersch, 2012) pour conduire mon enquête scientifique. Ce tournant marque l'entrée dans une recherche inaugurale – à ma connaissance – en phénoménologie de l'évaluation, qui se conclut par la formulation de la problématique de la recherche.

La deuxième partie de la thèse vient poser la méthodologie de la recherche. Je commence par décrire l'armature méthodologique à deux niveaux : celui de l'enquête, c'est-à-dire le recueil des données empiriques ; et celui de l'analyse des données récoltées. Cette deuxième partie de la thèse est composée de cinq chapitres.

La première sous-partie s'inscrit dans la suite logique de la problématique dans la mesure où je pose un problème ou un obstacle d'accès à un type de données : il s'agit donc de présenter, à partir de la phénoménologie pratique et de tentatives exploratoires, ma méthode de recherche. Y sont décrits ce qui la constitue et comment elle a été utilisée et animée, en séparant le moment de la récolte d'avec celui de l'analyse. Les deux mis bout-à-bout constituent ma méthode de recherche. Dans la seconde sous-partie, je présente les aspects pratiques de la conduite de la recherche : mon éthique et intégrité scientifiques, puis les sujets qui ont participé à la recherche ainsi que des précisions sur le contexte d'enquête. Les dimensions éthiques de la recherche permettent d'aborder ma vision de la recherche et mes principes déontologique d'actions. À la suite de quoi, je présente le contexte de la recherche, c'est-à-dire les lieux et les sujets concernés par la recherche. Le terrain et ses différents sites seront d'abord recontextualisés en fonction de l'intérêt qu'il y a eu d'aller y enquêter. Ce qui conduit à présenter les cinq sujets ayant participé à la recherche en identifiant leur place dans l'organisation et leur position dans la conduite d'évaluations.

La troisième et dernière partie présente les résultats de la recherche et leurs analyses. Elle se présente en deux temps complémentaires : un temps de description phénoménologique par portrait ; et un temps de généralisation des données pour formuler la thèse défendue. La troisième et dernière partie de la thèse se compose de six chapitres, sans compter la conclusion générale.

Dans un premier temps, je décris quatre portraits phénoménologiques d'évaluateurs. Pour chacun des portraits, j'applique la même démarche descriptive en phénoménologie, c'est-à-

dire de donner à lire « les choses-mêmes » (Husserl, 1950) vécues par les évaluateurs participants à la recherche sur trois angles complémentaires. Ces premiers résultats mis bout à bout, j'analyse deux thèmes émergents pour chacun des portraits : un thème « procédural » (Vermersch, 2012, 2017), c'est-à-dire relatif à l'action d'évaluer ; et un thème dialogique constitué à partir de ce qu'il y a de commun entre les résultats. Dans un deuxième temps, je sors du niveau micro-individuel des portraits pour amorcer un début de la conceptualisation. À partir d'éléments communs, opposés ou solitaires, qui proviennent des portraits, je présente deux hypothèses phénoménologiques compréhensives. Pour y arriver, je pars des thèmes émergents que je réfléchis, adossé à des auteurs phénoménologiques. Ceci me conduit à élaborer deux grands thèmes communs, faisant thèse.

Le manuscrit de la thèse se termine par une conclusion générale. Elle débute par une description de ce qui sera identifié comme le « fait évaluatif » et la présence de la subjectivité dans les expériences évaluatives vécues. S'en suit une lecture critique des traitements de la subjectivité dans les littératures étudiées, puis une autoévaluation sur le travail doctoral. Enfin, je termine sur trois perspectives d'après-thèse : une perspective critique, une deuxième sur un projet scientifique et une dernière ouvre quelques pistes sur une pédagogie de l'évaluation. La bibliographie suit, en deux parties : la bibliographie principale, recensant les auteurs cités dans le corps principal du manuscrit ; puis la bibliographie de support et les documents professionnels cités contenant les références de travail non-cités mais utilisés pour réaliser cette thèse.

# Partie 1

## **Sous-partie 1 : État de l'art critique sur l'évaluation**

Chapitre 1 : Une genèse anthropologique de l'évaluation : entre approche historique et approche culturelle

Chapitre 2 : Projet(s) pour l'évaluation : d'une approche idéale à une modélisatrice

Chapitre 3 : Formes et usages de l'évaluation : un état des lieux des pratiques évaluatives et les soucis éthiques traversants

Chapitre 4 de transition : Synthèse et introduction à la sous-partie suivante

## **Sous-partie 2 : Identifier les caractéristiques de la phénoménologie et de la phénoménologie pratique pour problématiser**

Introduction

Chapitre 5 : Les bases conceptuelles et pratiques de la phénoménologie

Chapitre 6 : Problématique de la recherche : rendre la visibilité à la subjectivité dans l'évaluation, une entrée par l'expérience vécue de sujets-évaluateurs

## Chapitre 1 – Une genèse anthropologique de l'évaluation : entre approche historique et approche culturelle

Décrire une genèse anthropologique revient, pour la présente thèse, à situer l'évaluation comme une pratique tout d'abord humaine. Elle est le faire de l'humain, dans des contextes particuliers où elle a pu venir se qualifier, se justifier, se développer. D'abord dans des communautés professionnelles pour aller jusqu'à s'étendre à la communauté scientifique.

Ce chapitre a pour but d'introduire à l'objet « évaluation » par son épistémologie dans le sens pratique du terme, c'est-à-dire comment s'est construit l'objet historiquement et scientifiquement. Je pars des « *period* » (Pelletier, 1971), discutées avec les « paradigmes » de l'évaluation (de Ketele, 1993, 2006, 2019), visant à mettre à jour la période historique, son lieu géographique de déroulement, comment était ou est nommée l'évaluation en question travaillée et les caractéristiques historiques périphériques ou contextuelles.

Ce travail de fresque historique conduit à situer les enjeux proprement définitionnels de l'évaluation au sein de la communauté scientifique francophone, en se posant la question de la, d'une ou des cultures de l'évaluation. À travers ce triptyque définitoire se posent les questions du statut scientifique de l'évaluation, de sa formation et de ses formes canoniques épistémologiques, qui sont aujourd'hui encore à l'état de débat. L'évaluation est une pratique évoluant avec ses « évaluants » (Vial, 2012) tout comme elle se détermine par ce qui la structure comme telle, permettant d'en parler ou de chercher dessus, dans ce que Kuhn (2018) identifie comme les « généralisations symboliques » (*Ibid.*, pp. 296-298)<sup>1</sup>. Ce chapitre se conclut sur une perspective contemporaine de l'épistémologie de l'évaluation dans les SEF, que je qualifie de contextualiste, dans le sens qui situe l'évaluation comme une pratique observable en contextes, comme en circonstances, situés.

### 1.1. Regards historiques sur l'évaluation

Les dimensions historiques s'appuieront sur trois auteurs différents dont le but fut de brosser une structure de l'évaluation en dialogue avec les événements sociaux et scientifiques du moment<sup>2</sup>. Le développement de cette section s'effectue par étapes : d'abord une première recension de trois périodes historiques, avec Pelletier (1971) qui distingue le test de la mesure et de l'évaluation en soi. Ceci permettra de situer l'évaluation

---

<sup>1</sup> Je renvoie aux annexes (cf. partie 1 : chapitre 1, pièce n°1), où sont exposées une lecture de la notion de « paradigme » puis de ses caractéristiques selon Kuhn (2018).

<sup>2</sup> Il aurait pu être mentionnés les travaux de Peretti, Boniface et Legrand (1998) et leur « Jalons et contextes historiques » (*Ibid.*, pp. 461-472) ou ceux de Hadji (2012, pp. 17-19). Leurs résultats ne viennent pas contredire, cependant, ceux des trois auteurs de référence pour cette section.

comme reliée, historiquement, aux tests et à la mesure, mais comme singulière aussi, ayant une justification propre. Avec Morin (1971) il sera approfondi le regard plus spécifiquement sur les relations entre cette période propre à l'évaluation avec les caractéristiques historiques et sociales qui l'ont rythmées et qui viennent approfondir ses enjeux. Enfin, à partir du travail longitudinal de de Ketele sur la notion de « paradigmes de l'évaluation » (1993, 2006, 2019), le regard recoupera la chronologie esquissés par les deux premiers auteurs, tout en approfondissant les formes des évaluations ainsi conçues historiquement.

Avec Louis Pelletier (1971), l'évaluation est identifiée comme un « carrefour sémantique » (*Ibid.*, p. 8), du fait que « le mot évaluation renvoie à plusieurs langages techniques. [...] Dans chacun des langages auquel il appartient, le mot d'évaluation, en effet, interagit avec des termes différents et en reçoit de ce fait une connotation particulière » (*Idem.*)<sup>1</sup>. Partant, Pelletier développe trois périodes historiques<sup>2</sup> de l'évaluation dans les milieux éducatifs, dont la localisation provient principalement des États-Unis d'Amérique (EUA). Selon l'auteur, en premier lieu les recherches en évaluation viennent des EUA à partir des « problèmes de mesure » (*Ibid.*, p. 9), dans une logique de précision et de rendre méthodiques des jugements d'enseignants (*Idem.*, citant Greene & Jorgensein, 1954, de New-York). Ainsi, l'origine des recherches et du développement-même de l'évaluation comme pratique dans les milieux éducatifs, de ce point de vue, semble provenir des EUA, dans un contexte de technicisation et de justification du jugement enseignant. Du point de vue des développements techniques, il pourra être effectué une lecture avec l'essor du projet et de sa méthodologie, comme un parent de l'évaluation. Cette lecture est présentée dans le chapitre suivant.

Les trois périodes historiques de Pelletier se synthétisent comme suit :

---

<sup>1</sup> On pourra, par exemple, se référer à Romainville (2013) qui présente l'étymologie de la façon suivante : *evaluacion*, provenant du domaine monétaire du XIVème proche de l'estime en pesée (*Ibid.*, p. 276).

On pourra aussi se référer à la pièce complémentaire n°2 (*cf.* annexes, partie 1 : chapitre 1) où j'y présente un travail d'étymologisation du mot évaluation selon différentes langues et approches culturelles. Ce travail m'a conduit à présenter l'hypothèse étymologique que « l'évaluation, d'un point de vue linguistique et interculturel, est d'abord une question d'estime » (*cf.* annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°2, précisément le point 9. Formulation d'hypothèses de compréhension – Synthèse).

<sup>2</sup> Que l'on retrouvera aussi chez Hadji (1991), citant Berger et ce qu'il appelle les « trois phases » qui seraient « une véritable histoire endogène » (Berger, cité par Hadji, *Ibid.*).

Période et lieu	Nom donné	Caractéristiques historiques
Début du XX <sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1930, aux EUA	<i>Testing period</i>	Il y a la volonté des politiques de remplacer les observations et jugements personnels des enseignants par des « tests standardisés et objectifs » (p. 9).
Dans le sillon de la première période	<i>Measurement period</i>	La mesure est « mal distinguée de la première [...] où le concept de mesure vient nuancer ce que le concept de test pouvait avoir de trop limité » (pp. 9-10) : entre le perfectionnement des outils et le souci des usages (des résultats comme des conditions des outils), interrogeant l'objectivité.
Commence vers 1930 : « elle naît aux Etats-Unis autour de l'Université d'Ohio, avec les travaux de Ralph Tyler [1934 : <i>Constructing Achievement tests</i> ] et de ses collègues »	<i>Evaluation period</i>	Élargissement des perspectives : le mot évaluation apparaît mais ne supplante pas systématiquement les autres (test et mesure) : « Ce qui différencie donc fondamentalement l'évaluation de la mesure, c'est le jugement de valeur (Ahmann, 1967), la référence à un critère permettant d'interpréter une mesure pour lui donner une valeur dans un contexte vital » (p. 10).

TABEAU 1 - D'APRÈS PELLETIER (1971, PP. 9-12)

Pelletier s'attarde sur la dernière période (*Ibid.*, pp. 10-12) afin de rendre compte de deux voies, si je reprends son image du « carrefour sémantique » (*Ibid.*, p. 8) : 1. une première voie portant sur le regard évaluatif sur les instruments, alors points forts des tests et de la mesure ; 2. une seconde voie sur le progressif déplacement qualitatif dans les démarches d'évaluation. Il s'agit maintenant de les expliciter.

La première voie est un passage global de l'évaluation, commençant par la pose d'un regard critique sur les modalités des précédentes « phases » (Hadji, 1991) ou périodes de recherche. Si la *Measurement period* commençait à poser les jalons des effets et usages des résultats sur le plan technique (pour rappel « on s'inquiète davantage de l'utilisation des résultats des tests et de la difficulté de réaliser des mesures objectives en ce domaine » écrit Pelletier (*Ibid.*, p. 10)), la *Evaluation period* marque un premier élargissement pour devenir un champ (de Ketele, 2006, p. 101) en s'interrogeant sur le plan anthropologique de l'évaluation, de la mesure et des tests, c'est-à-dire sur le côté humain et les facteurs humains dans l'évaluation et ce qui la qualifie. Ce qui permet à Pelletier, en s'appuyant sur les littératures nord-américaines, de caractériser la période comme :

- La relativisation de médias manuels pour atteindre les objectifs : « on tend à relativiser les tests ou mesures basées sur l'usage du seul papier-crayon, comme trop limités pour atteindre les objectifs » (Pelletier, *Op. Cit.*, p. 10).
- La promotion « d'autres types d'instruments d'évaluation » (*Idem.*) portés à la fois sur le groupe, l'individu, et sous différentes intentions ou visées.
- La « redécouverte de l'élève comme totalité » (*Idem.*).
- La liaison principielle des objectifs d'enseignement « comme prérequis à l'évaluation » (*Idem.*).

Ces différentes composantes émancipent l'évaluation de la mesure en redéfinissant (ou circonscrivant) la seconde pour déterminer la première :

« Le concept de *mesure* s'applique à la *cueillette de données* sur une ou plusieurs dimensions de l'objet étudié à l'aide d'un instrument approprié. Le concept d'évaluation par contre réfère au *jugement* subjectif ou à l'interprétation que l'on fait de la qualité ou de la valeur de l'objet étudié » (*Ibid.*, p. 10, i.a.).

Ainsi, il y a une distinction sur deux plans : le plan axiologique – traduit ici comme un plan d'attribution ou de jugement de valeurs – et le plan de l'action, permettant de formaliser des étapes et une articulation entre la mesure et l'évaluation (et par là-même intégrer le test de la première période à la mesure, par définition)<sup>1</sup>. Ainsi, l'instrument de cueillette comporte déjà des valeurs orientées (*Ibid.*, pp. 10-11) : c'est quelque chose qui peut se retrouver dans les méthodes de recherches en sciences humaines et sociales chez Grawitz (2001) sur l'idéologie camouflée dans les instruments scientifiques sous ce qu'elle nomme « l'illusion de la neutralité » (*Ibid.*, pp. 489-492) :

« Il faut donc prendre conscience du danger : les techniques, symboles de l'esprit scientifique par leur rigueur, sont non seulement susceptibles de camoufler des idéologies, mais plus innocemment encore, de traduire des présupposés, de découper à l'avance la réalité, donc, d'être inspirées par les *a priori* qu'elles sont chargées de combattre » (*Ibid.*, p. 490).

Ce qui revient, selon Grawitz, « aux stades du choix et de l'utilisation » des techniques par le chercheur qu'à une neutralité de la technique ou de l'instrument en soi (*Idem.*).

---

<sup>1</sup> Ce plan se retrouve chez Hadji (1991), travaillant lui aussi sur les *periods* ainsi situées, où il analyse la *Evaluation period* comme le moment « où l'on s'interroge sur les significations des activités éducatives et sur la cohérence des systèmes et de leur rendement » (*Ibid.*, p. 44).

La seconde voie porte sur le progressif déplacement qualitatif dans les démarches d'évaluation. Elle est dans le prolongement de la première : par l'élargissement du spectre de l'évaluation – ce qu'elle regarde, ce qu'elle peut permettre, ce sur quoi elle peut porter, etc. – « mesurer ne signifie pas évaluer, mais évaluer n'implique pas toujours une mesure, parce qu'on tend à réserver le terme de mesure au quantitatif. Une évaluation peut donc être basée sur une information de nature qualitative » (Pelletier, *Ibid.*, p. 11). Autrement dit, historiquement l'évaluation est une activité qui s'est conçue sur un processus d'élargissement qui porte non seulement sur les objets, mais aussi sur les instruments, les modalités et leurs effets, mettant ainsi l'évaluateur au centre des enjeux d'usage et épistémologiques. Comme le formule Pelletier (1971) :

« Au fond, c'est l'objet de l'évaluation qui se diversifie et se complexifie, c'est la fonction d'évaluateur qui est dévolue à un nombre plus considérable de fonctions de travail, c'est le lien de l'évaluation avec d'autres opérations (planification, enseignement, etc...) qui devient plus conscient, qui est explicitement formulé et qui affecte le processus même de l'évaluation.

En conséquence, les milieux d'éducation ne se suffisent plus à eux-mêmes : on fait de plus en plus appel à diverses compétences et à différents vocabulaires. C'est ainsi que Stake (1969) mentionne pour arriver à cette nouvelle **technologie de l'évaluation**, la nécessité d'utiliser les ressources des disciplines déjà établies [...] La recherche évaluative devient donc de plus en plus des lieux privilégiés du travail interdisciplinaire, avec tous les avantages et toutes les difficultés que cela comporte » (*Op. cit.*, pp. 12-13, gras par l'auteur) dont notamment la perte en compréhension de ce qu'elle est (*Ibid.*, p. 13).

Au fond, l'évaluation, ainsi perçue, résonne avec l'avant-première période, puisque nous effectuons un retour sur le jugement de l'individu-évaluateur quant au lieu d'exécution : l'évaluation s'incarne et se passe chez le sujet-évaluateur. Mais elle s'observe dans un dépassement sur le plan professionnel et scientifique puisque nécessitant une connexion aux autres disciplines et des compétences particulières pour assumer sa fonctionnalité.

Fort de cette situation, Pelletier distingue deux éléments dans l'évaluation et sa constitution historique. Il y a « le processus d'évaluation » qui est continu, articulé à d'autres dimensions et accompagnateur des déroulements des situations (*Ibid.*, p. 14). Et l'instrumentation ou les « procédures d'évaluation », qui sont construites sur des méthodes instrumentées pour des



usages fonctionnels à la formation ou à l'éducation (*Idem.*). Par conséquent, en suivant Pelletier, si les procédures ou méthodes d'évaluation dans la formation font l'objet de recherches<sup>1</sup>, le « processus d'évaluation » reste énigmatique quant à son statut scientifique (*Ibid.*, p. 16) et à ce qu'il s'y passe réellement. Cette caractérisation de l'évaluation marquera plusieurs auteurs jusqu'aux distinctions contrôle-mesure-évaluation, et jusqu'à la détermination, si cela est possible ou réalisable ou pertinent, de l'évaluation en soi. Par conséquent, épistémologiquement le travail de qualifier, ou de déterminer, l'évaluation dont il est question dans le lieu d'où l'auteur parle (telle recherche ; telle pratique ; tel acte ; telle école ; ...) deviendra pour certains chercheurs l'entrée épistémologique et scientifique première<sup>2</sup>. Ce travail de qualification restera une marque systématique dans la littérature scientifique, que ce soit en situant les auteurs de références ou en proposant une ou plusieurs acceptions de l'évaluation. Ainsi, ce « processus d'évaluation », de l'ordre de « l'énigme » pour Pelletier, est un travail de requalification pour les auteurs traitant d'évaluation et fonde une de ses caractéristiques<sup>3</sup> épistémologiques. On voit alors apparaître ici la présence de connaissances subjectives à la fois scientifiques, dans l'acte de travailler épistémologiquement l'entrée de l'évaluation, et à la fois pratique, dans l'acte de conduire, en partie énigmatiquement, le « processus d'évaluation ».

Morin (1971) vient appuyer les analyses historiques et épistémologiques de Pelletier en considérant l'évaluation comme « marquée » du « poids de la détermination historique », rendant à son tour cette « pratique » (ou ce « fait ») déterminante dans la « tentative de maîtrise du temps de l'autre » (*Ibid.*, p. 23) notamment dans le champ de la formation des adultes. Avec Morin (*Ibid.*, pp. 24-29) nous pouvons poursuivre la fresque historique, commencée avec Pelletier, de la façon suivante :

---

<sup>1</sup> Que Pelletier (1971) référence à Scriven (1967, les citant en pages 15-16).

<sup>2</sup> Pour en citer deux : Ardoino (étudié au chapitre suivant) et Lafont (1991) ; où le contrôle et l'évaluation ne s'apparentent pas, voire diffèrent totalement sur leur nature et leurs façons de se pratiquer et par conséquent de s'observer et de se modéliser.

<sup>3</sup> Tant et si bien qu'au lieu de le définir et donc de le circonscrire, le processus d'évaluation est opposé aux procédures, vocabulaire qu'on retrouve chez Bonniol (dans sa thèse de 1981 puis dans ses travaux (Bonniol & Vial, 1997 ; Nunziati, 1991 ; Vial, 2009, 2012) par exemple : « C'est ce qui différencie, selon **J.-J. Bonniol**, les **processus**, vivants et dynamiques, qui composent nos modes de fonctionnement, des **procédures** statiques, qui caractérisent le produit attendu » (Nunziati, 1991, p. 38, gras par l'auteure).

Période et lieu	Nom donné ou Méthode/procédure	Caractéristiques historiques (Morin, 1971)
Dans les années 1950, dans les pays anglo-saxons et conçue l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) : entreprises pour la formation du personnel et dans le milieu industriel	Évaluation des changements d'attitudes et du comportement des individus	But : évaluer l'efficacité des actions de formation d'agents et de cadres extrants des formations.  Il s'agissait d'un rapport demande/réponse, sous la forme de « demandes d'élaboration de moyens nouveaux et spécifiques d'estimation des effets de la formation des adultes pour l'entreprise » et de réponses par les universités américaines et les laboratoires de sciences sociales (p. 25).
Dans les années 1960, en Europe : financement d'un projet de recherche sur les résultats de la formation : début des évaluations des programmes d'éducation	Recherche et compte-rendu sur des démarches d'investigation : genèse des évaluations de programmes	Direction par l'Agence européenne de productivité et menée à terme par l'OCDE : « adaptations » des instruments états-uniens « aux divers "publics" nationaux. Non sans peine, douleur et parfois ingéniosité » (p. 25).
À partir des années 1960, aux EUA : actions de formations dans les milieux de l'éducation non- ou informelle (éducation populaire, milieu religieux ou politiques)		On assiste à une faillite des évaluations par une non-participation importante (p. 24).
Fin des années 1960, porté par : l' <i>United nations educational, scientific and cultural organization</i> (UNESCO) : pays en « voie de développement »	« contrôle des résultats des programmes d'éducation »	Subventions de l'UNESCO « d'études » en la matière.  Répercussions : élargissement de « la problématique de recherche évaluative [...] au-delà des frontières des entreprises singulières, pour rechercher des effets d'action pédagogiques à l'échelon de la nation en dehors du cadre d'appréciation classique et officiel de la collectivité nationale. Le lien entre l'augmentation des dépenses d'éducation et la construction de dispositifs nouveaux de contrôle paraît particulièrement évident dans ce cas » (p. 25).

Ces premières informations et interprétations historiques permettent de revenir sur ce que disait Pelletier plus avant, pour distinguer l'évaluation de la mesure, c'est-à-dire d'un « jugement de valeur » pour « interpréter une mesure pour lui donner une valeur dans un contexte vital » (Pelletier, 1971, p. 10). Le « contexte vital » de Pelletier trouve une première caractérisation avec Morin où, pour ce dernier, le contexte vient aussi qualifier la signification contextuelle d'une valeur. C'est ce qu'exprime Morin par son avertissement :

« Aussi, doit-on bien rappeler, à mon avis, avant d'aller plus loin, l'association fondamentale qui, dans le lancement, l'entraînement et la réalisation, articule depuis le début évaluation et valeur. [Comprenant ainsi que milieux, contingences historiques et valeurs s'articulent pour donner des significations :] Ce dernier terme pris pour l'instant dans sa signification économique. Pas d'évaluation *d'adultes* qui, dans son mouvement originaire, ne soit tentative d'estimation de la plus-value produite par le travail pédagogique » (1971, p. 25, i.a.).

En écho à Stake cité par Pelletier plus haut, l'évaluation se technologise en piochant dans les disciplines travaillant sur les processus d'attribution ou « d'estimation de la plus-value », à commencer par les disciplines de la psychologie, psychologie sociale et sociologie américaine (Morin, *Ibid.*, p. 26). Cette technologisation entraîne une relecture de la genèse de l'évaluation sur son plan méthodologique comme procédurale : « En fait, "l'histoire" de la "méthodologie" de l'évaluation est comme le reflet obscurci de l'histoire des sciences humaines depuis la deuxième guerre mondiale » écrit Morin (*Idem.*). Ceci permet de revenir sur le premier tableau historique avec Pelletier, en le complétant de la façon suivante :

Références : Pelletier (1971)		Morin (1971)
Période, lieu et nom	Caractéristiques historiques	Évènement historique corrélationnel
Début du XX <sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1930, aux EUA : <i>Testing period</i>	Il y a la volonté des politiques de remplacer les observations et jugements personnels des enseignants par des « tests standardisés et objectifs » (p. 9).	Émergence des modèles de la psychologie béhavioriste : « on codifie la formation comme un modèle d'apprentissage » et « on industrialise les méthodes de formation contrôlées systématiquement » (p. 26). Puis à Princeton ou à Yale (EUA), il y a une recherche sur les changements d'attitude pour mesurer les opinions et leurs transformation (p. 27).
Dans le sillon de la première période : <i>Measurement period</i>	La mesure est « mal distinguée de la première [...] où le concept de mesure vient nuancer ce que le concept de test pouvait avoir de trop limité » (pp. 9-10) : entre le perfectionnement des outils et le souci des usages (des résultats comme des conditions des outils), interrogeant l'objectivité.	Développement dans les industries de l'armée américaine et avec les sociologues de Colombia (EUA) pour « diagnostiquer le “climat de commandement” qui existe dans une organisation donnée » avec l'usage d'outils plus sophistiqués (p. 27).
Commence vers 1930, « elle naît aux Etats-Unis autour de l'Université d'Ohio » : <i>Evaluation period</i>	Élargissement des perspectives : le mot évaluation apparaît mais ne supplante pas systématiquement les autres (test et mesure). « Ce qui différencie donc fondamentalement l'évaluation de la mesure, c'est le jugement de valeur (Ahmann [1967]), la référence à un critère permettant d'interpréter une mesure pour lui donner une valeur dans un contexte vital » (p. 10).	À partir d'étude sur le leadership, en Ohio (EUA), « tentative de mesure à visée de pronostic et d'évaluation de résultats qui combinent l'effort de relevé d'indicateurs de comportements et la mesure psychosociologique des attitudes ». Usage de « mesures d'évolution d'écart entre plusieurs dimensions ».

TABEAU 3 - D'APRÈS PELLETIER (1971) ET MORIN (1971)

Pour Morin, l'évaluation vient de pratiques étendues « à partir des entreprises américaines », et par cette extension, « les unités d'observation sont devenues plus diversifiées ». Ceci s'explique par des commandes de politiques, passées auprès de « laboratoires et bureaux de recherche appliquée en psychologie sociale et sociologie américaine ». Ces études ont conduit à situer l'évaluation au sein des organisations comme « moment ou comme pratique dans le cadre d'une théorie des systèmes et de l'équilibre organisationnel » (*Ibid.*, pp. 28-29). Ceci entraîne l'auteur à penser l'évaluation comme « une tentative de maîtrise du temps de l'autre » et de rendre l'évaluation ainsi héritée comme une opération algorithmique :

« Stricto sensu l'évaluation pose la question : “Que s'est-il passé entre le moment  $t_1$  où l'action pédagogique A commence et le moment  $t_2$  où s'effectue une opération de contrôle, que s'est-il passé dont on puisse imputer la responsabilité à l'action pédagogique ? ” Choisir des bornes temporelles est ainsi absolument impératif dans une opération évaluative » (*Ibid.*, p. 29).

Morin met en avant l'influence des démarches « expérimentales » dans cette conception de l'évaluation (*Ibid.*, p. 30), expliquant ainsi pourquoi c'est le temps de l'Après qui prédomine les pratiques évaluatives, et moins l'Avant jusqu'à l'Après ou encore le « continu » propre au « processus d'évaluation » de Pelletier (1971). Ceci donne à voir aussi le pouvoir de l'évaluateur-expérimentateur dans la temporalité<sup>1</sup> de la situation d'évaluation<sup>2</sup> (ce qui la cadre – les « bornes temporelles » – comme ce qui la rythme) pour qui il peut être son concepteur, son pilote (même en cas d'absence de rôle de conception, comme par exemple dans l'application des conditions de certification ou d'évaluation de la formation

---

<sup>1</sup> La notion de temporalité est employée ici pour formuler à la fois le rythme de l'activité ou de l'évènement – le rythme marque un tempo –, sa situation temporelle, observable et pratique et finalement les aléas émotionnels des sujets – se temporisant, qui sont tempérés ou rythmés eux aussi par les éléments vécus en situation. Vue comme cela, la temporalité s'étudie en situation réelle et éprouvée, du côté des sujets qui la vivent (Da Costa Cabral *et al.*, 2020). Son aspect technique ou sa dimension programmatique s'étudie par les outils et traces de gestion des organisations (agendas, rétroplannings, plannings inversés, etc.). Cette approche peut se justifier par les marques ou expressions de « temps » qualifiés, comme le fait Guigou par exemple avec ce qu'il qualifie de « temps fort » (cité par Morin, *Op. cit.*, p. 31).

<sup>2</sup> Ce qui aujourd'hui, du reste, ne change pas beaucoup : les dernières politiques publiques françaises, avec le Référentiel national qualité de la formation des adultes (mentionné à l'article L. 6316-3 du Code du travail), déterminent à leur tour les « bornes temporelles » des évaluations dans le parcours de formation assorties de critères (les 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> notamment) et de leurs indicateurs (dont 11 sur 32 indicateurs sont concernés directement par l'évaluation) allant jusqu'à « décrire et mettre en œuvre les mesures pour favoriser l'engagement des bénéficiaires et prévenir les ruptures de parcours » (*Ibid.*, Indicateur 12).

professionnelle). Son (auto ou méta) évaluation pouvant être confortée encore aujourd'hui pour toutes évaluations comme lieu d'opposition ou d'affrontement<sup>1</sup> :

« Qu'on le veuille ou non, dans sa forme "classique", l'évaluation se présente comme affrontement. Pour reprendre l'heureuse expression de Guigou, c'est un "temps fort" : le temps fort de la mesure. L'enjeu de l'affrontement c'est l'emploi du temps des personnes qui sont les objets de l'évaluation ou plutôt la justification par des critères et des résultats, d'un temps passé consacré à une activité de perfectionnement ou de formation. L'évaluation est ce qui tente de répondre à la question : "de l'avant à l'après, le temps intermédiaire a-t-il été perdu et si oui dans quelle mesure ?" ; "perdu pour qui et pour quoi, gagné pour qui et pour quoi" telle est, me semble-t-il, la question à laquelle s'efforcent de répondre les évaluateurs » (*Ibid.*, p. 31).

L'expression d'opération algorithmique sur le temps (*Ibid.*, p. 29) déclinée précédemment se conforte, chez Morin, dans le fait que comme toute formule mathématique, elle peut s'appliquer dès lors qu'une situation correspond à ses caractéristiques applicatives et vient se configurer sur elles. Dans cette expression, les marqueurs temporels «  $t_1$  » et «  $t_2$  » se trouvent quantifiés, et l'objet d'attention dans l'intermédiaire est qualifié : le temps perdu/gagné, comme il pourrait être sur le « changement d'attitudes » immédiat, comme dans les premières expressions des entreprises américaines, par exemple. On en revient par conséquent à ce que soulignaient Pelletier (1971) et Grawitz (2001), à savoir que la mesure pourrait finalement mieux correspondre à cette démarche mathématique de recueil, qui vient induire (ou faire choisir) des outils métriques ; là où l'évaluation serait bien une affaire de choix dans les outils comme dans l'objet d'attention, cette « référence à un critère permettant d'interpréter une mesure pour lui donner une valeur dans un contexte vital » (Pelletier, *Ibid.*, p. 10). Il y aurait comme un engagement de soi incommensurable dans l'évaluation, là où la métrique ou les sciences mathématiques peuvent donner des limites d'échelles et d'usages, à travers les outils comme la procédure à conduire.

Pour autant, si mesure et évaluation se distinguent sur le plan historico-épistémologique, il n'en reste pas moins qu'elles sont connectées ensemble. Les discussions quant à leur relation épistémologique se poursuivent. Ce qui peut rendre significatif que, si pour certains

---

<sup>1</sup> Position que l'on peut retrouver revendiquée par exemple dans les travaux de Demailly (2001, 2012), Dejours (2003) et Hadji (1995, 2012, 2021).

sur le plan ontologique la mesure (et le contrôle) et l'évaluation diffèrent, sur le plan de la recherche en évaluation elles restent en lien, nécessitant un important travail d'explicitation de la part des chercheurs pour situer leur positivité respective, leurs intentions et leurs valeurs scientifiques ainsi que leurs usages respectifs dans l'activité ou/et le projet pédagogique(s). Quelques années plus tard, de Ketele (2006) soulignera l'importance de faire dialoguer l'ensemble des approches concernant l'évaluation et la mesure, les approches qualitatives et quantitatives, à partir d'une lecture historico-critique des thèmes de la revue *Mesure et évaluation en éducation*.

De Ketele a mis au travail l'historicité de l'évaluation en s'appuyant sur le concept de « paradigme ». Ce dernier, comme concept total, a ses propres racines et ses usages épistémiques : Edgar Morin et Thomas S. Kuhn sont les deux références les plus prégnantes dans les littératures en évaluation (que nous avons étudiées). Du côté de de Ketele, c'est la position kuhnienne<sup>1</sup> qui est employée comme base de référence. En suivant de Ketele (1993 ; 2006 ; 2019), nous pouvons poursuivre l'exploration historique<sup>2</sup> de la façon suivante, après avoir laissé les années 1960 avec Morin sur l'ouverture de l'Europe des démarches d'évaluation de programme de la *Evaluation period* :

N°	Période et lieu	Nom donné ou Méthode/procédure ou « paradigme » ketelien
1	<p>Dans les décennies qui suivent la Seconde Guerre mondiale, en France, dans les milieux éducatifs formels (2006, p. 114) : d'abord la mesure, puis la docimologie puis l'éducativité (1993, pp. 61-62).</p> <p>À partir des années 1970 jusqu'à aujourd'hui, France, certains milieux universitaires et pédagogiques : il y a un « mouvement » de rupture et d'opposition entre « contrôle et évaluation », « dont Ardoino a été une figure de proue » (2006, p. 114).</p>	<p>Développement de la mesure pour conceptualiser la « docimologie ».</p> <p>Le terme « contrôle » est apparant (voir Morin par exemple) et devient dans certaines orientations la logique dominante et intégrative de la mesure : « la mesure relève du contrôle » (de Ketele, 2006, p. 114).</p>
<b>Caractéristiques historiques</b>		

<sup>1</sup> Pour rappel, la position et la signification de Kuhn (2018) sont présentées en annexes (partie 1 : chapitre 1, pièce n°1).

<sup>2</sup> En considérant que la période N°1 du tableau suivant correspond en une synthèse des explorations précédentes. Sachant que le tableau suivant ne fait une focale que sur les caractéristiques historiques.

Il y a la volonté de travailler sur « la fidélité ou la fiabilité des évaluations conduites par les enseignants » : « le problème de l'évaluation est avant tout un problème de mesure et de fiabilité de celle-ci : il s'agit de bien connaître les biais de l'évaluation et de trouver les solutions pour les réduire » (2019, p. 17).

C'est la suite des formations expérimentales comme montrées par Morin : dans les examens, il peut y avoir des biais ; les résultats des examens peuvent être biaisés. En réponse, développement du courant de l'éducatrice « rendue nécessaire par l'avènement des enquêtes évaluatives internationales » (2019, p. 18) et par la sortie de l'affiliation de la fidélité à la seule personne pour prendre en compte les contextes d'influence (1993, p. 62) avec la « théorie de la généralisabilité » (1993, 2019).

Les avancées de la docimologie et les différentes retombées ont fait que « L'évaluation aurait pour fonction de donner du sens non seulement aux produits mais aussi aux processus et aux éléments de contexte dans lequel se déroule l'apprentissage ou la formation » (2006, p. 114).

2	À partir (puisqu'en suivant de Ketele, aucun des « paradigmes » identifiés n'est réellement éteint) des années 1970, dans les pays francophones et anglo-saxons, dans les milieux scolaires.	Paradigme de l'« intuition pragmatique » : considéré comme « à la base de la majorité des pratiques de l'évaluation » (1993, p. 60).  Il y a une orientation sur le sujet-évaluateur, formateur/enseignant.
---	--	---

**Caractéristiques historiques**  
 Il y a une continuité et un élargissement de la reddition de comptes, aux niveaux microsociologiques : les parents veulent des informations de référencement des enfants (1993, p. 60).  
 L'évaluateur-enseignant est considéré comme le mieux placé pour évaluer les élèves (*Idem.*)  
 « [...] de telles pratiques ont pour fonction première la gestion sociale » (*Idem.*) dans le contexte de l'évaluateur.  
 Ce paradigme est encore d'actualité, notamment sous la forme de la « théorie spontanée » (Tourmen & Droyer, 2013 ; cités par de Ketele, 2019, p. 17).

3	À partir des mouvements sociologiques français des années 1960-70, milieux universitaires et scolaires.	« paradigme sociologique »
---	---	----------------------------

**Caractéristiques historiques**  
 Les travaux des sociologues mettent en avant les processus de reproduction et de fabrication de phénomènes sur les enfants et les jeunes (1993, p. 62). Dans une situation d'évaluation, il y a le plan formel (celle qui est annoncée, modalisée) et le plan informel (les évaluations implicites, fugitives : liées notamment à l'intuition pragmatique) (*Idem.*) : il



<p>s'agit d'en rendre compte et d'observer les effets chez les sujets concernés puis dans la société (niveaux méso et macro) donnant les recherches sur l'équité en évaluation (2019, p. 18).</p>		
<b>4</b>	<p>Dès 1950, aux EUA avec Tyler (1902-1994) et Bloom (1913-1999) : éducativité et comportementisme dans les milieux éducatifs.</p>	<p>Pédagogie par objectifs (PPO) et genèse des « fonctions » de l'évaluation : orientation sur l'objet pour mieux guider les sujets.</p>
<p><b>Caractéristiques historiques</b></p> <p>Dans le prolongement de la <i>Measurement period</i> et de la <i>Evaluation period</i> (Pelletier, 1971), il s'agit d'approfondir les informations attestant de maîtrise prouvée (de Ketele, 1993, p. 64) et par conséquent de la « validité pour la mesure et celui d'efficacité en termes de politique éducative » (de Ketele, 2019, p. 18).</p>		
<b>5a</b>	<p>Vers la fin des années 1960 et le milieu des années 1970-80 : formulations de critiques contre la PPO, en milieu universitaires francophones et soutien par Scriven (1993, p. 65). Émergence de la revue <i>Mesure et évaluation en éducation</i> et de l'Association pour le développement [de la mesure et de  des méthodologies de] l'évaluation en éducation (ADMEE), rencontres de chercheurs belgo-suisse en évaluation (2019, p. 16).</p>	<p>Constitution de l'évaluation formative et émergence/reconnaissance de la fonction de régulation de l'évaluation (2019, p. 19) articulée avec la pédagogie différenciée (1993, pp. 65-67).</p>
<p><b>Caractéristiques historiques</b></p> <p>De nombreuses critiques de la PPO sont formulées par des chercheurs en évaluation, à la fois sur le plan technique (comme Hameline, 1980 ; de Ketele, 1980 ; Charlier, 1989 ; Donnay et Charlier, 1991 in de Ketele, 1993, p. 64) et philosophico-politique (Barbier, 1985 in de Ketele, 1993, p. 65 et 2019, p. 19 et les travaux d'Ardoino &amp; Berger, 1986, 1989). Il est observé des émergences et reconnaissances de travaux sur la fonction de régulation et la consolidation de l'évaluation formative (1993, pp. 65-67).</p>		
<b>5b</b>	<p>En parallèle des critiques de la PPO et du développement des évaluations formatives, se prolongeant jusqu'aux années 1980 et 1990, aux EUA (Stufflebeam, Shinkfield in de Ketele, 2019, pp. 19-20).</p>	<p>« paradigme de l'évaluation au service de la décision » (1993, pp. 67-68 ; 2019, pp. 19-20) et marquant la préférence de de Ketele sur la « fonction première de l'évaluation » (2006, p. 115 ; 2019, p. 20).</p>
<p><b>Caractéristiques historiques</b></p> <p>Les chercheurs s'interrogent sur le contexte de la formation et sur ses effets pour et dans l'évaluation pour soutenir la prise de décision.</p>		

Il y a la volonté de rendre méthodologique l'évaluation au service de prises de décisions catégorisées afin d'améliorer (1993, p. 67) : la dimension interventionniste (Marceau & Sylvain, 2014) de l'évaluateur, avec le modèle de Stufflebeam comme exemple archétypal le « CIPP » (*Context, Input, Processus, Product*) (2019, p. 19), est privilégiée.

<b>5c</b>	Vers la fin des années 1960 et les années 1970-80, Scriven (1967, 1983) travaille en parallèle de la distinction « sommative » et « formative ».	Le « paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur » (2019, p. 21 ; 1993, pp. 70-72) porté principalement par Scriven.
-----------	--	--

**Caractéristiques historiques**

L'opposition face à la PPO est radicale (le « *goal free evaluation* », puisqu'il « faut partir libre de tout objectif et recueillir un maximum d'informations par des voies multiples » (2019, p. 21) afin de produire un jugement de valeur, qui est « le concept-clé de l'évaluation (et non celui d'objectif ou de décision) » (*Idem.*).

Par conséquent, Scriven préfère l'« *amateur evaluation* » au « *professionnal evaluation* » (1993, p. 71) dans la mesure où les expressions de valeurs viennent des premiers bénéficiaires de ce sur quoi porte l'évaluation (pour leurs apprentissages comme des dispositifs engagés pour eux).

En même temps, « il prône la nécessité d'une méta-évaluation, c'est-à-dire d'une évaluation de l'évaluation par des personnes externes compétentes » (1993, p. 71).

Ceci marque le début des démarches qualité et par là-même, peut-être paradoxalement, la professionnalisation de l'évaluation comme offre du marché (2019, p. 21). Ainsi, les évaluations sommatives sont préférées en extériorité, pour se rapprocher d'une objectivité de décision ou d'action (1993, p. 72).

On est sur les prémises de constitutions de données de l'amont en vue d'appliquer et de décider dans une organisation des directives, en recueillant, analysant puis structurant des données : un référent ou référentiel (1993, p. 71).

<b>6a</b>	En lien avec les périodes 3 et 4 précédentes et dans le prolongement historique. D'abord aux EUA sous la gouvernance Nixon (1969-1974) avec les financements de recherches sur l'« <i>accountability</i> » : « rentabilité et redevabilité » (2019, p. 21) ou « rendement de compte » (1993, p. 73) dans les politiques gestionnaires, puis créations françaises d'instituts comme l'Institut de recherche en économie de l'éducation (1971, Dijon) ( <i>Idem.</i> ).	Paradigme dit « économique » : les sciences de l'éducation reçoivent des façons de chercher encore différentes, les niveaux ou contextes commençant à être observables dans leurs interactions, avec une dominante macro-contextuelle (1993, p. 75 ; on parle même de « macro-évaluation »).  Il y a des correspondances avec le « modèle 2 : Gérer » de Vial (2012a, voir annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°4).
-----------	--	--

**Caractéristiques historiques**

Deux faces historiques aux EUA s'affrontent : lutter contre les inégalités scolaires et le rôle mobilisateur de l'École (poursuite des « sociologues » sur l'équité) ; les fonctions formatives et comportementales des enseignants sur les élèves et leurs acquisitions. L'École est en effet interrogée quant à sa fonction et son efficacité sur l'apprentissage de l'Enfant, entre composantes endo-génétiques et individuelles (donc propres à chaque enfant) et composantes contextuelles et socialisantes sur l'apprentissage de l'Enfant.

La valeur d'équité sert à orienter les démarches d'évaluations comme à variable d'équité par principe ; autrement dit, que « toutes choses restant égales par ailleurs », quels sont les facteurs qui influencent le plus l'efficacité et l'équité » (1993, p. 74) en pratique ?

<b>6b</b>	Aux EUA, dans le prolongement des périodes précédentes, par Stake (1967, 1975, 1976).	Paradigme de « l'évaluation répondante » (2019, p. 21) ou « centrée sur le client » (1993, pp. 72-73).
-----------	---	--

**Caractéristiques historiques**

Entre scepticisme sur le paradigme de la mesure et des tests (les deux premières « *period* » de Pelletier) et dépassement des limites des précédents, les recherches s'orientent sur les *curricula* à partir de « matrice de description » croisant les « intentions [des clients] et informations [ce qui circule dans l'organisation, comme l'école par exemple] » (2019, p. 21). On fait alors une évaluation dialogique, c'est-à-dire une évaluation qui met en dialogue des éléments d'informations de différents niveaux contextuels, puisque les résultats observables sont un croisement entre quelque chose venant des clients-bénéficiaires et des éléments contextuels justifiant de la démarche d'évaluation aussi, en prenant en compte les singularités. Stake parle d'« audiences » pour définir que « dans toute évaluation [...] les clients ne sont pas seulement ceux qui demandent l'évaluation, mais aussi toutes les personnes impliquées » (cité par de Ketele, 1993, p. 72).

Le rôle de l'évaluateur est d'analyser à partir d'une mise en explicitation de données, sans filtre, ce qui est congruent (les accords et désaccords des éléments d'information) et ce qui est logiquement contingent (qui peut s'articuler avec les éléments contextuels) (1993, p. 73) ; afin de soutenir une prise de décision de la part des différents clients (*Idem.*). L'évaluateur est dedans comme/ou pour l'organisation ; pas un expert ou un tiers-exclu de l'organisation.

Ce sont les prémisses des démarches participative ou collaborative (2019).

<b>7</b>	Prolongation des approches de Stufflebeam et centration au contexte microsocial des évaluations caractéristiques des prises de décisions : vers le milieu des années 1980 jusqu'à aujourd'hui, dans les	« modèle » (1993, pp. 68-70) ou « paradigme de l'évaluation au service d'une pédagogie de l'intégration » (2019, pp. 20-21).
----------	---	--

	milieux francophones éducatifs et universitaires.	
<p><b>Caractéristiques historiques</b></p> <p>Il y a des interrogations sur les valeurs et sur les implications politiques de l'évaluation dans les pratiques éducatives et leur milieu. Elles conduisent à la position de Allal de séparer <i>assessment</i> et <i>evaluation</i>, soit l'évaluation des apprentissages ou des caractéristiques propres aux sujets (<i>assessment</i>) et l'évaluation des dispositifs (<i>evaluation</i>) (Allal, 2012 ; de Ketele, 2016, p. 19). L'évaluation et les prises de décision <i>a posteriori</i> sont utiles pour « mieux agir » et de ne pas se contenter d'un constat ou jugement (de Ketele, 1993, p. 68).</p> <p>Ce paradigme se place en opposition à une approche additionnelle ou agrégative de temps/activité ou contenu pédagogiques. La pédagogie de l'intégration s'inscrit dans une approche complexe et situationniste de l'apprentissage : il est relié à des contingences et des informations, et se signifie en conditions circonstanciées (1993, pp. 70).</p> <p>Les « objectifs d'intégration » sont évalués à leur tour, donnant les fondements de ce qui deviendra les objectifs de compétence (2019, p. 20).</p>		
8	Vers la fin des années 1970, jusqu'à aujourd'hui, en France : dans les milieux universitaires et de la recherche.	Le paradigme de l'évaluation comme « processus de régulation » (1993, pp. 75-76 ; 2019, p. 22).
<p><b>Caractéristiques historiques</b></p> <p>En considérant la régulation comme concept central de l'évaluation (Allal, 1979 ; Allal et Mottier Lopez, 2005 citées par Lafont, Rywalski et Cavaco, 2020, p. 184 ; de Ketele, 1993, p. 75 ; Mottier Lopez, 2009, p. 16) et se basant sur la systémique, l'évaluation porte plus sur les dynamiques <i>in vivo</i>, servant à mieux comprendre comment réguler les systèmes que peuvent être les organisations, les apprenants, les politiques, etc.</p> <p>Il s'agit de situer différentes informations impactantes ou jouant sur les constitutions du système, et de jouer de postures adaptées à des finalités (de sens, d'action ; de contrôle, ou d'accompagnement ; comme dans les logiques de Vial (2009)), en les considérant comme dynamiques elles-aussi, donc changeantes.</p> <p>La multiréférentialité (Ardoino, 1993, 2000) est une lunette nécessaire à l'évaluateur, qui perd de sa facette normative et explicative.</p>		

TABLEAU 4 - D'APRÈS DE KETELE (1993, 2006, 2019)

Pour finir sur le volet historique de l'évaluation, sa genèse se serait constituée dans une approche technologique, pour reprendre une terminologie de Morin (1971), c'est-à-dire comme un « traité d'un art ou des règles d'un art » (CNRTL, 2021), pour reprendre le sens étymologique du terme technologie. Un élément remarquable est aussi l'importance du contexte, à la fois historique (c'est-à-dire l'époque dans laquelle on se situe, ici, et les

pensées en cours notamment dans les sciences industrielles, managériales et de l'éducation) comme géographique : les lieux de l'évaluation entrecroisent historiquement monde éducatif et monde industriel, monde de la praxis (c'est-à-dire monde d'un élan processuel où le regard se porte sur les processus à l'œuvre, ce qui se vit là, dont les buts animent une dynamique du faire ) et celui de la *poiésis* (monde de procédures, de l'esthétique pratique et de la conduite fine)<sup>1</sup>. Cette rencontre de « mondes » et de leurs valeurs ne va pas sans conflits et interpelle quant au « sens » de ces mondes et au(x) sens de l'évaluation, pour reprendre René Barbier (2021).

Avec de Ketele, il est visible que les « paradigmes », bien que changeants, ne viennent pas pour autant annuler ou abandonner les précédents, relevant ainsi d'un sens autre que celui qu'historique : celui des cultures, notamment des chercheurs et praticiens de l'évaluation, particulièrement dans le monde de l'éducation et de la formation. L'histoire de la pratique laisse en effet un pan de côté qui est celui de la manière dont cet objet s'est construit (et l'est aujourd'hui) comme tel. C'est une des raisons pour laquelle l'exploration historique de l'évaluation peut se poursuivre sur le plan culturel, ceci afin d'introduire l'évaluation comme objet de discussions toujours vivaces aujourd'hui.

## 1.2. La, une ou des cultures de l'évaluation ? Quelles retombées pour la recherche ?

### 1.2.a. D'où partir

Je commencerai par circonscrire, plutôt que de définir, ce qui est nommée(s) ici comme « la ou les cultures de l'évaluation », à partir d'un numéro spécial de la revue *Mesure et évaluation en éducation* de 1996. Dans celui-ci, les questions culturelles propres à l'évaluation sont posées comme thème central (Bélair *et al.*, 1996). Selon Bélair (1996), on retiendra que la ou les cultures de l'évaluation dépendent et dialoguent avec

« des réalités et des cultures des personnes qui évaluent, tout comme elles [les cultures de l'évaluation] ne peuvent plus faire fi de celles de l'évaluée ou de l'évalué (Bertrand *et al.*, 1997). À l'idée d'une culture de l'évaluation vient alors se joindre celle d'une culture de l'enseignement, de l'administration, de l'élaboration de programme ou encore de l'orientation politique » (*Ibid.*, p. 3).

---

<sup>1</sup> Je définis praxis et *poiésis* ainsi, à partir des lectures d'Ardoino (2000), Imbert (2000) et Mutuale et Berger (2020 ; cf. introduction générale).

Aussi resterait-il encore à la construire (*Ibid.*, p. 2) et c'est bien l'enjeu de ce numéro de revue que d'en faire des caractéristiques ou des réflexions. Ce travail d'explicitation d'une activité humaine se poursuivra jusqu'à nos contemporains, rythmé par les débats la faisant exister comme telle : au fond, la culture de l'évaluation serait l'observation de ces circulations et de ces transactions épistémologiques et pratiques, d'agir, se donnant comme visée de montrer à quoi ressemblent ces évaluations ainsi abordées, de leur donner leurs formes : épistémologiques, praxéologiques, situationnistes, interactionnistes, etc. La culture au singulier est pour ainsi dire le lieu de constitution des évaluations ainsi mises en projet et consiste en ce travail d'explicitations, par conséquent de débats et de constitutions scientifiques. Ce débat se retrouve dans l'ouvrage de Figari & Remaud (2014) qui vont distinguer « la, une et des culture(s) de l'évaluation » (*Ibid.*, p. 34). Poursuivant avec Bélair (1996, p. 3), « les » cultures de l'évaluation sont des résultats de pratiques et des us synchrétiques se situant dans les milieux des organisations : c'est la « jonction » de Bélair citée plus haut. « Une » culture de l'évaluation est une appropriation du sujet de ce qui est travaillé dans le cadre de la culture en évaluation et des « écoles de l'évaluation » (Figari & Remaud, *Ibid.*, p. 34) : elle « revendique déjà l'appartenance à tel ou tel mouvement d'idées adhérant à une philosophie générale ou à une conception précise du statut et des méthodes qui en découlent » (*Idem.*). Reprenant Mottier Lopez, les auteurs diront qu'« une culture de l'évaluation est “une construction, dans et par un groupe social donné, des pratiques, normes, valeurs, discours, outils partagés en matière d'évaluation” ([2013], p. 203) » (*Idem.*)<sup>1</sup>. Quant à « la » culture de l'évaluation, les auteurs soulignent que l'usage terminologique est « très fréquent, soit au sein du système scolaire (et plus particulièrement dans les institutions comme les ministères de l'Éducation), soit dans les entreprises et les administrations (Conseil scientifique de l'évaluation, 1996), dans le cadre d'un modèle managérial “moderne” » (*Ibid.*, p. 33). Cette culture de l'évaluation cependant

« n'est définie que rarement : Mottier Lopez (2013) le confirme en élaborant une synthèse des façons de penser cette culture, ou, plutôt, ces cultures. L'auteur les ramène à deux catégories : celle “descendante” qui tente d'instaurer et de généraliser des formes d'“évaluation-contrôle” et celle “ascendante” qui tente, “à partir des pratiques”, de favoriser “le développement des acteurs impliqués” par la co-construction d'un “certain statut de reconnaissance collective” » (*Idem.*).

---

<sup>1</sup> Cette dernière acception n'est pas sans rappeler le « paradigme » de Kuhn (2018) et ses caractéristiques (cf. annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°1).

Ce qui entraîne les auteurs à veiller de « repérer, derrière ce langage, des modèles sous-jacents de l'évaluation » (*Ibid.*, p. 36) afin, en outre, de ne pas en rester à une « noyade » du discours sur l'évaluation, notamment en recherche scientifique (*Ibid.*, p. 50). Pour autant, en poursuivant sur le raisonnement de Mottier Lopez, l'évaluation doit s'atteler à des ancrages, y compris théoriques. Pour les mêmes auteurs parler de « théorie de l'évaluation » reviendrait à « une construction intellectuelle utilisant un ensemble d'idées, de modèles (Mottier Lopez & Figari, 2012), de paradigmes cherchant à expliquer le fonctionnement des phénomènes liés à l'évaluation (attitudes, méthodes, interactions, effets...) » (*Idem.*). Cette « théorie de l'évaluation » aurait une finalité nomothétique pour les pratiques d'évaluation car « des évaluations non fondées sur une vision théorique de l'objet à évaluer ainsi que de la méthodologie d'évaluation elle-même, ne peuvent être valides »<sup>1</sup> (*Idem.*). Par conséquent si la culture de l'évaluation repose sur des travaux dits « théoriques », ou contribuant à une « théorie de l'évaluation », cette dernière, à l'instar de l'élargissement de l'évaluation ou de son spectre, s'élargit à son tour en incluant les questions de pouvoirs, de productions (ou plus largement des interrogations économiques, au sens large) et de son statut scientifique (ou non).

Cela peut revenir à rejoindre deux positions différentes : celle de Lise Demailly sur ce qu'elle nomme en 2012 « l'idée d'évaluation » et celle de « l'enveloppement culturel » de Jorro (2009). Tout d'abord, Demailly présente ceci :

« L'évaluation n'est ni une pratique stratégique ordinaire, ni un dispositif scientifique, c'est une pratique institutionnelle, une institution, et, en ce sens, elle réalise une connexion tout à fait spécifique et originale de la production de connaissance et de la production de pouvoir. [...] »

En revanche, l'évaluation n'est pas une pratique sociale seulement stratégique, elle est guidée par des valeurs de vérité, de connaissance, de production de savoirs sur le réel. L'idée même d'évaluation telle qu'elle s'est développée à la fin du XX<sup>e</sup> siècle appartient à la série des technologies rationnelles de l'action (Demailly, 2000), qui permettent d'agir de manière plus rationnelle précisément grâce à une production de connaissances sur les réalités humaines et sociales.

---

<sup>1</sup> Les auteurs faisant ici références aux « travaux nord-américains rassemblés par Shadish *et al.* » de 1991 (2014, p. 50). On se souviendra que c'est aussi en Amérique du Nord, essentiellement aux EUA, que l'évaluation a vu le jour et dans des périodes historiques marquées (*cf.* Pelletier, 1971, plus haut).

L'idée d'évaluation est celle d'une connexion entre savoir et pouvoir d'*agir pertinent* » (Demailly, 2012, p. 177, i.a.).

Cette « idée » se retrouve dans la littérature de Demailly (2001, 2012). Précédemment, elle est traitée sur un plan conceptuel – bien que « pratique » aussi. Elle se retrouve sur les lieux de réalisation des évaluations, comme il est possible de le lire chez l'auteure en 2001, qualifiant d'« espace des luttes dont l'évaluation est le lieu, l'enjeu ou le symptôme » (2001, p. 15). À « l'idée d'évaluation » de Demailly (2012) peut dialoguer celle de Jorro d'un « enveloppement culturel » (2009), défini comme suit :

« L'enveloppement culturel de l'acte évaluatif ne concerne pas seulement les manières de faire, mais façonne des imaginaires à l'évaluation qui prennent de l'ampleur jusqu'à constituer des archétypes (Jorro, 1997). Quel acteur ignorerait que l'activité évaluative est symboliquement chargée par la question du pouvoir, celle de l'autorité, celle de la scientificité, celle du contrôle mais aussi par celles du désir d'autonomie, de la quête de créativité... » (Jorro, 2009, p. 221).

Ainsi, la culture de l'évaluation revient à positionner des enjeux de débat et de controverse notamment sur le statut de « science » ou « scientifique » de l'évaluation (toujours actuels) et sur la finitude ou encore l'uniformité d'une seule culture de l'évaluation. Cette dernière serait véhiculée, par exemple, dans les débats sur les réformes des politiques publiques : entre le message de ces dernières portant d'une culture de l'évaluation ; et des cultures de l'évaluation sur les sites concernés par ces politiques, l'écart est, selon un auteur comme Perrenoud (1996), toujours présent. Il ferait agir les deux parties en défiance l'une de l'autre, au nom d'une absence de position unilatérale :

« Une telle justification [celle que “tant que les chercheurs ne se mettent pas d'accord sur ces questions, inutile d'aller perdre son temps en lectures stériles”] signifie tout simplement que la professionnalisation est encore faible ou qu'elle se développe à l'écart d'une culture scientifique de base, comme simple identité corporative sans savoirs de référence » (Perrenoud, 1996, p. 90).

Mais que, alors bien plus avant que les positions sur « la, les, une » culture(s) de l'évaluation, le travail sur une culture de l'évaluation doit considérer ces réalités, sans les négliger :

« Une culture de l'évaluation qui se développerait en niant les contradictions ou en les déplorant, comme des atteintes regrettables à la rationalité, ne peut devenir la culture des gens d'école. Ici, comme ailleurs, si les spécialistes de l'évaluation n'assument pas la complexité des systèmes éducatifs, il apparaîtra, tôt ou tard, qu'on peut vivre sans eux.

[...]



Si la culture de l'évaluation reste entièrement du côté de la raison et de la méthode, comment pourrait-elle comprendre les utopies et les passions qui, autant que les besoins de l'économie, sous-tendent les réformes du système éducatif ? » (Perrenoud, *Ibid.*, p. 91).

#### 1.2.b. Des imaginaires culturels à l'évaluation

L'avertissement de Perrenoud trouve son écho chez Gillet (1991), pour qui, justement, « Toute une pensée de l'Évaluation est entrée en Utopie » (*Ibid.*, p. 85). Pour Gillet, « l'Utopie » se définit « comme une sorte d'emballage, d'exaspération de l'idée qui devient fixe ; la pensée risque, à tout moment, ce dérapage qui la boucle sur elle-même, contacts perdus avec la réalité » (*Ibid.*, p. 84). De là, il détermine « l'utopie de l'évaluation », comme une « idée » qui « *fait le vide et fonctionne seule* » (*Idem.*, i.a.) parce que :

1) « Elle procède de l'abstraction et du gonflement arbitraire d'une des composantes de l'action humaine : qu'est-ce qui compte le plus, en éducation : l'évaluation ? les décisions d'objectifs ? ou le projet qui donne l'élan de l'ensemble » (*Idem.*).

2) L'évaluation serait « maîtresse », du point de vue rationnel, des « contradictions » (*Ibid.*, p. 85) en les réglant par les règles logiques qu'elle maîtrise parfaitement en tant qu'Utopie (*Ibid.*, p. 84).

En effet, Gillet, dans sa qualification de l'utopie comme « idée fixe », lui rattache « deux caractères essentiels ». Le premier est le fait qu'« elle se fonde sur l'évidence », générée notamment par « l'isolement, le gonflement » des pensées que nous travaillerions. Le second caractère étant « sa mécanique paradoxale : elle se dote de tout l'appareillage de la rationalité ; l'utopie ordinaire use impeccablement des règles de la logique. Elle agence avec rigueur sa géométrie argumentaire » (*Ibid.*, p. 84). Pour que « l'utopie de l'évaluation » vive ainsi, Gillet l'explique par ce que Astolfi (1991) identifie comme le « rêve rationaliste de l'évaluation, qui ne prend pas la mesure des enjeux sociaux ni de la diversité de positionnement des personnes par rapport au finalités » de l'institution ou des milieux socio-culturels (comme « l'école », en fin de propos de l'auteur) (Astolfi, 1991, p. 7). Et cette explication, cet attribut, pourrait provenir selon Gillet de l'entrée, sinon de la contagion, de « l'imaginaire managérial » dans « l'imaginaire enseignant » : « L'imaginaire managérial et l'utopie qu'il génère sont entrés en éducation sur les pas de la pédagogie par objectifs », déterminant une « technologie de l'éducation » (Gillet, *Ibid.*, p. 86). Ainsi, « L'évaluation, c'est l'interface poreuse entre l'imaginaire managérial et l'imaginaire enseignant » (*Idem.*). On retrouve la confirmation de Jorro de ce qui vient « façonner » l'évaluation (2009, ci-dessus). Sans réfuter Gillet, avec Jorro il est possible de penser plus finement les « imaginaires » culturels de l'évaluation.

Dans le sillon de Gillet, Jorro qualifie l'imaginaire ainsi détecté d'« imaginaire de la maîtrise en faisant le rapprochement entre l'environnement économique préoccupé d'efficacité et les activités scolaires polarisées sur la production » (1996, p. 6). Partant, notamment de la

position comme quoi les imaginaires sont « façonnés » d'un « enveloppement culturel », l'auteure va proposer un système des imaginaires partant de « valeurs culturelles » (*Ibid.*, p. 7), qui viennent les déterminer, au centre du schéma. À gauche sont recensées les théories de l'apprentissage, ou les courants ; à droite les courants ou figures des cultures de l'évaluation alors affiliées, travaillées, nourries et incarnées.

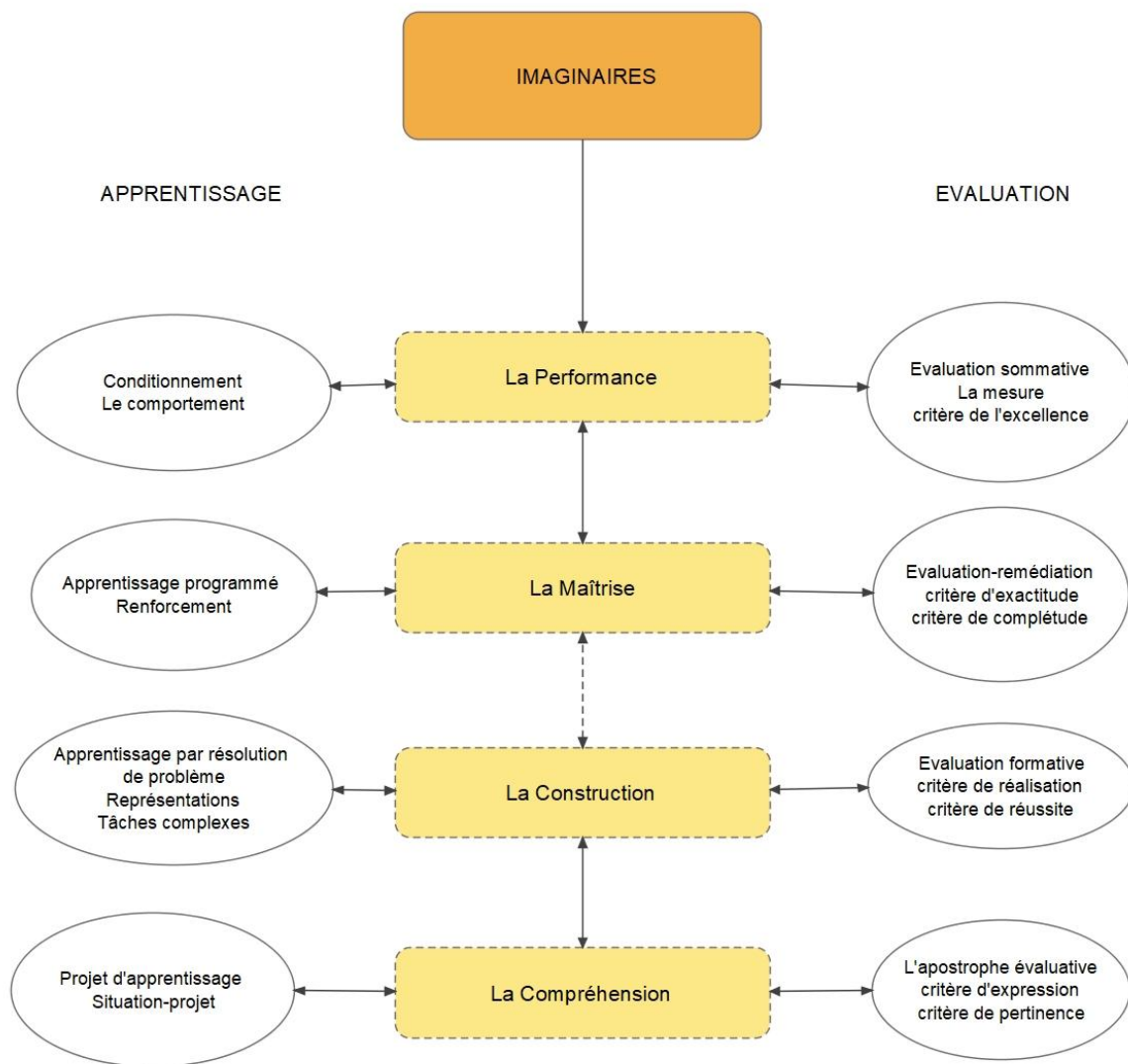


FIGURE 1 - "IMAGINAIRES ET HORIZONS DE VALEURS", D'APRÈS LE SCHÉMA DE JORRO (1996, P. 7)

« Ces imaginaires constitués à partir de l'emballage d'une idée, d'une valeur, d'un concept, à partir de leur redondance dans les discours jusqu'à leur opérationnalisation dans l'action, émanent des gestes du praticien, dans les médiations qu'il instaure, dans les valeurs qu'il affiche et pour lesquelles il organise des dispositifs pédagogiques » (*Ibid.*, p. 6).

Jorro ramène pour ainsi dire le regard des imaginaires chez le praticien, permettant de resituer la culture de l'évaluation comme « plurielle », parce qu'affiliée à un processus d'engagement du sujet dans le travail sur soi à opérer face aux cultures de l'évaluation et se

positionner comme sujet capable. (*Ibid.*, p. 19). L'évaluateur se situerait toujours en tension entre une volonté de singulariser les situations et les sujets, porté par un souci d'émancipation – de soi et des autres – et par le rappel des normes, des règles et de l'existant faisant mémoire, histoire et loi : cette tension, mise en posture et conscience du travail de soi, est nommée chez Jorro « l'apostrophe évaluative », que l'on retrouve en dernière figure du schéma précédent (*Ibid.*, p. 14-19). « Un projet d'envergure attend chaque acteur de l'évaluation puisque la régulation de l'action et l'émancipation du sujet constituent deux visées indissociables. N'est-ce pas là l'enjeu d'une culture plurielle de l'évaluation » (*Ibid.*, p. 19).

Ainsi, pour faire dialoguer Gillet et Jorro, chaque présence des imaginaires reviendrait à la fois à nourrir « l'utopie » du premier (Gillet, 1991), notamment en lui permettant d'être là par son utilisation, dans les environnements socio-culturels divers (et parfois très différents les uns des autres). Tandis que chez les sujets, ces « utopies » prendraient forme, dans un jeu de tension, comme « postures » (Jorro, 1996, pp. 10-14) détectables mais surtout incarnées, de l'ordre aussi de visées supérieures, parce que portées par les soucis d'éducation. La culture de l'évaluation serait alors elle aussi en tension entre « rationalités et imaginaires », pour reprendre un titre d'un chapitre de Lecointe (2007). Elle se construirait en parallèle et parfois en correspondance avec les « moments et environnements de l'évaluation » (Lecointe, *Ibid.*, pp. 219-222), expliquant, au fond dans le sillage de Gillet et Jorro, pourquoi y a-t-il une contagion, dans le sens d'une « Transmission de toute chose bonne ou mauvaise par fréquentation, influence, imitation » (CNRTL, 2021, *contagion*, B). Ceci permet à Lecointe de déterminer trois « rationalités d'évaluation » (Lecointe, *Ibid.*, pp. 223-226) et leurs « incidences sur les imaginaires professionnels des évaluateurs » (*Ibid.*, pp. 226-227) : une dialectique des deux pensées précédentes<sup>1</sup>. Par « rationalités », Lecointe n'entend « pas seulement "le caractère de ce qui est rationnel" mais [aussi] les formes spécifiques, conceptuelles, heuristiques et sociales produites par les différentes tentatives de rationalisation du monde (Granger, 2002) » (*Ibid.*, p. 223). Ainsi, à l'instar des « utopies » de Gillet, ces rationalités se caractérisent par des *focus* génériques permettant à trois rationalités d'être observées par l'auteur : la rationalité juridique ; la rationalité managériale ; et la rationalité éthico-politique, provenant d'un travail opéré par l'auteur sur

---

<sup>1</sup> Il se trouve, en annexes, une pièce complémentaire récapitulant ce que Lecointe (2007) appelle les « périodisations » de l'évaluation et des valeurs contextuelles (annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°3).

les enjeux de l'évaluation (Lecoinge, 1997). Ces rationalités opèrent sociologiquement<sup>1</sup> et subjectivement, permettant à Lecoinge, comme chez Jorro, de déterminer différentes « postures de l'évaluateur » en fin d'article.

### 1.2.c. La culture de/et l'évaluation

Ainsi, « la culture donne forme à l'évaluation » (Jorro, 2009, pp. 21-22). Et ceci, par au moins deux facteurs. À la fois par les endroits (géographiques, topographiques et sociaux) de là où elle se construit. Comme l'écrit Hadji (2016), « [on] ne peut pas appréhender valablement l'évaluation en dehors du cadre social où elle s'exerce, et sans prendre en compte l'usage social qui en est fait » (*Ibid.*, pp. 124-125). Et à la fois pour ses héritages culturels, donc historiques.

« En tant qu'acte social, l'évaluation emprunte dans un fond de pratiques évaluatives peuplées de rituels, modulé par des mises en scène (Goffman, 1981), régi par des techniques du corps que l'évaluateur reprendra à son compte, sensibilisé ou imprégné par ces différents héritages. L'évaluation est donc précédée d'un déjà-là culturel qui donne une bonne place à la crainte du contrôle, à la coutume (Romainville, 2006), à l'intuition pragmatique, qu'une démarche réfléchie et rigoureuse cherchera à dépasser. [...] L'évaluation sous-tendrait un modèle de l'exemplarité, colonisant les esprits au point d'ériger une fiction au nom de laquelle le principe de l'absolu aurait détrôné la singularité des contextes et des pratiques » (Jorro, 2009, p. 221).

Pour Jorro, « la culture de l'évaluation » constitue « l'acte évaluatif » comme un pli à sans cesse déplier dès lors que l'on s'en préoccupe. Ce « pli » serait articulé et « intriqué » avec trois autres « dimensions » (*Ibid.*, p. 220) qui permettent de donner à l'acte évaluatif « un modèle d'intelligibilité d'un savoir professionnel à visée praxéologique » (*Ibid.*, p. 219). La dimension culturelle, au fond, n'est jamais « disjointe » des autres, « un effet conducteur » comme « un effet de court-circuit » pouvant toujours se produire (*Ibid.*, p. 221). C'est dans ce sens que Rodrigues et Machado (2012) mettent en garde du fait que la notion de « évaluation [imprègne] la culture et la vie des sociétés occidentales contemporaines, de

---

<sup>1</sup> Ce qui rappelle les « mondes » et « cités » de Boltanski et Thévenot des « économies de grandeurs » (1987), sous une perspective de la sociologie critique. On retrouve cette démarche d'affiliation-identification chez de Peretti, Boniface et Legrand qui en font usage dans leur *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* (1998), proposant de se repérer sur dix des « mondes » en dressant une typologie de ses propres « justifications » pour « prendre conscience des valeurs qui sont les siennes, [...] affirmer ses convictions pédagogiques [pour un enseignant]. Mais aussi, repérer ces "mondes" chez ses collègues, c'est pouvoir mieux bénéficier de ce que ceux-ci peuvent lui apporter » (1998, p. 161).

telle sorte qu'[elle semble] se banaliser, comme si [elle renvoyait] à des réalités évidentes, qui ne seraient ni problématiques ni contestables bien que polysémiques (Figari, 2007) » (*Ibid.*, p. 147).

Finalement, si le débat quant à la nature scientifique de l'évaluation n'est pas réglé (et ne le sera pas), si on s'en suit aux avertissements de Perrenoud, en 1971. Ce n'est certainement pas pour rien que son statut scientifique est toujours interrogé, en recherche, il n'en reste pas moins que les chercheurs ont (r)amené la place épistémologique du ou des contextes pour la culture de l'évaluation. Aussi, malgré les différentes « écoles de l'évaluation » (Figari & Remaud, 2014), les contextes de l'évaluation sont une dimension intégrée dans la recherche en évaluation, à l'instar de la recherche en éducation (Guibert (dir.), 2021) : les approches déductives et inductives sont inter-opérables et viennent aussi jouer sur la qualité et l'usage des résultats, comme sur les méthodes alors employées et étudiées en évaluation. Enfin, cultures et évaluations s'inter-opèrent à leur tour : comme cela est visible chez Jorro (1996), c'est aussi dans la culture d'éducation, et aujourd'hui la culture de la formation, que l'évaluation vient tisser et se déterminer dans des imaginaires.

Actualiser justement ce travail de schématisation pourrait sembler pertinent, notamment dans la mesure où l'évaluation connaît depuis une trentaine d'année en francophonie un « élargissement », ainsi qu'un « passage difficile de la modernité à la postmodernité » (Bernard, 1996) quant à ses formats et ses enjeux prévisionnels faces aux réels vécus. Des auteurs, en collectif, comme chez Mottier Lopez et Figari (dir., 2012) ou Jorro et Droyer (dir., 2019), s'emploient à dialoguer sur des « configurations » (Figari, 2012), des « paradigmes » (Allal, 2012 ; de Ketele, 1993, 2006, 2019 ; Rodrigues & Machado, 2012) et leurs éléments constitutifs. Ces différents concepts culturels constituent un imaginaire consensuel d'un dialogue, inter-paradigmatique, entre chercheurs et praticiens, entre politiques et pratiques. Parmi ces concepts culturels, on retrouve les notions de « référentiel » (Béllisson, 2017 ; Figari, 1994), de « critère » (Vial, 2009), parfois accompagné de celui d'« indicateur », de « fonction » et « démarche » d'évaluation (Allal, 2012, 2013 ; de Ketele, 2006, 2010) et de « référent » avec un « référé » (Barbier, 1994 ; Hadji, 1995) d'évaluation. Ces concepts culturels et consensuels fondent une culture scientifique de l'évaluation dans sa communication (Weiss, 1992). Réflexivement, l'évaluation ainsi fondée par les termes consensuels s'institue elle-même comme une transaction communicative (Figari & Remaud, 2014). En tant que telle, l'évaluation se trouverait systématiquement contingentée à ses environnements et ses interlocuteurs. Le regard pourrait alors s'orienter sur les

environnements de conceptions, d'animation et de regards sur les évaluations, qu'elles soient culturellement instruites, instituées, ou non<sup>1</sup>.

### 1.3. Vers une approche contextualiste de l'évaluation ?

Des auteurs comme Detroz *et al.* (2017) stipulent que la complexité et l'élargissement de l'évaluation – comme de sa culture – obligent à porter un regard contextualisé dans le ou les terrains. Ce serait ces derniers qui configureraient, dans le sens qui donneraient une forme observable et des façons de faire articulées entre elles, les informations caractéristiques de l'évaluation. Le point commun de ces auteurs est de situer l'évaluation comme une « pratique sociale » : « En tant que pratique sociale, l'évaluation change avec son contexte, en relation avec les événements et réalités qui l'entourent » (Lecoïnte, 2007, p. 219). Il est possible alors de s'intéresser aux aspects sociologiques et philosophiques de l'évaluation ; ou alors d'aller du côté de l'endroit, du lieu, dans une approche plutôt topologique et/ou pragmatique<sup>2</sup>. Pour cette dernière orientation, je réunis les différents auteurs étudiés sous le nom de l'approche contextualiste. Ceci revient en un paradigme qui pose l'approche scientifique du point de vue du ou des contextes de l'évaluation<sup>3</sup>.

L'approche contextualiste de l'évaluation pourrait se décrire en se basant, comme support heuristique de départ, sur la « modélisation de l'activité évaluative » et de ses « trois axes conceptuels » proposés par Mottier Lopez (2017, p. 172) comme suit :

- Les « invariants de l'activité évaluative » : ce sont « les catégories conceptuelles qui visent à dégager la nature ontologique de l'évaluation des apprentissages des élèves, autrement dit les traits invariants [“appelés de différentes façons dans la littérature : opérations, phases, démarches, processus, activités, tâches, gestes notamment“, en note de bas de page 84] qui caractérisent et organisent l'activité évaluative par rapport à d'autres activités » (*Ibid.*, p. 84). Les « invariants de l'activité évaluative » pourraient être ce qui a été identifié plus haut comme les éléments fondant une

---

<sup>1</sup> Dans ce dernier sens, les « épistémologues en acte » de Tourmen et Mayen (2012) ou encore la notion d'« épistémologie profane » de Vial (2012b) exposent des exemples où la culture se pratique et, inductivement, se constitue comme savoirs et identités.

<sup>2</sup> Inspirée et/ou en référence à John Dewey (*cf.* Mottier Lopez, 2020a par exemple) ; mais pas seulement. Comme quelque chose aussi revenant à l'observable et à l'inductif des situations (éducatives, formatives, évaluatives, etc.).

<sup>3</sup> Dans le sens qui s'ancre dans les praticiens de théorisation de l'évaluation. En cela, cette « culture théorique de l'évaluation » fonde en soi un « paradigme » à la Kuhn (2018) dans ses cinq caractéristiques, tout en veillant à bien maintenir les débats forts sur la scientificité de la pratique sinon de l'évaluation elle-même.

culture de l'évaluation reconnue, faisant consensus : comme la culture théorique de l'évaluation.

- Les « dimensions et qualités des objets évalués » : ce sont les éléments sur quoi portent les évaluations. Ces éléments dépendent des disciplines, des didactiques respectives, du champ professionnel (les compétences), les apprentissages et visées d'apprentissage.
- La « relation entre l'activité évaluative et les contextes sociaux et institutionnels dans lesquels et avec lesquels l'activité se déploie » : l'auteure le qualifie d'axe « le plus innovant », dont les traits et ses articulations avec les axes précédents fondent « un enjeu scientifique », permettant d'interroger le sens de l'évaluation, sinon d'un « construire » un « nouveau » (*Ibid.*, p. 186).

Mottier Lopez se base sur une double approche (entre « psychologie de l'apprentissage » et « anthropologie de la cognition »<sup>1</sup>) de la « perspective située », « pour penser la relation dialectique (au sens de Lave, 1988) entre l'activité évaluative, les contextes concernés et les apprentissages évalués » visant à modéliser une « évaluation située » (*Ibid.*, p. 170). Ceci lui permet d'appréhender un pan de l'expérience de l'évaluation, celui de la « situativité de l'évaluation » (*Ibid.*, p. 177), en considérant 1) les éléments faisant la situation, qui s'apprennent aussi par celles et ceux concernés et 2) les éléments des situations sont comme co-structurantes de l'évaluation en soi et de ses « invariants », voire, de leurs transformations pendant la situation en soi.

« L'activité évaluative s'ajuste (notion d'*attunement*, au sens de Greeno *et al.*, 1998) aux contraintes et potentialités contextuelles, tout en contribuant à la constitution de significations locales émergentes. [“En cohérence avec la conception de « relation dialectique » de Lave (1988) qui considère que l'activité et l'apprentissage sont non seulement contraints par les ressources contextuelles mais qu'ils participent simultanément à la constitution des dimensions constructibles et négociables des contextes”, note de bas de page 89, p. 177] » (*Ibid.*, p. 177).

---

<sup>1</sup> « Ils émanent [les travaux] de chercheurs anglophones qui, à la fin des années 1980, ont soutenu la thèse d'une relation d'indissociabilité entre cognition et situation (Brown, Collins & Duguid, 1989 ; Lave, 1988), entre apprentissages et cultures (Brown *et al.*, 1989 ; Lave & Wenger, 1991), pour penser des problématiques d'apprentissage scolaire » (Mottier Lopez, 2017, p. 176). L'auteure qualifiera ce courant et ces auteurs de « situationnistes » (*Ibid.*, p. 177).

Ce qui permet de comprendre que la « situation d'évaluation elle-même, c'est-à-dire dans le *hic et nunc* de la situation, participe également à construire des repères émergents à partir de critères formalisés » (*Ibid.*, p. 185). Il y aurait deux éléments à retenir :

1) que la « situation d'évaluation » consiste, comme signifiant, à ce moment précis situé dans le Temps et l'Espace qu'il est possible de caractériser, notamment à partir des sujets qui la vivent ;

2) mais qu'elle correspond à ce moment friable et performatif sur les apprentissages en cours comme de l'évaluation ainsi « située », à l'instar des courants pédagogiques de l'affordance (Carré, 1998, 2006, 2020).

« Le postulat situationniste amène ici à souligner que ce ne sont donc pas les caractéristiques individuelles de l'élève (l'effort) qui sont seulement valorisées, mais c'est ce qu'elles signifient au regard des pratiques et des normes de la classe, celles-ci étant elles-mêmes construites à partir des contributions de ses membres (Cobb *et al.*, 2001) » (Mottier Lopez, 2017, p. 184).

Ce postulat consiste en « une relation d'indissociabilité entre les activités humaines et leurs contextes immédiats et plus larges de développement » (*Ibid.*, p. 186). À ce niveau de l'approche contextualiste, plutôt micro-individuelle ou micro-sociale (Desjeux, 2004), il est retenu que

« la construction du sens du référentiel de l'évaluation, y compris concernant les critères formalisés préexistants [...], relève toujours en partie d'une interprétation située qui les spécifie tout en devant garantir un niveau de généralisation qui puisse concerner l'ensemble des élèves [...] » et des actrices ou acteurs de proximité de la situation (Mottier Lopez, *Op. cit.*, p. 187).

Cette approche permet de penser un sens différent sinon original de l'évaluation, partant d'une orientation ou approche qualifiée jusqu'à présent de « topographique », ceci afin de ne pas utiliser volontairement l'un des termes référencés, travaillés, par les auteurs scientifiques. Il s'agit maintenant d'en dire plus sur ces termes de localisation ou de contextualisation. En effet, c'est parce que les approches ne s'arrêtent pas seulement, sans rejeter, au situationnisme, que cette approche est qualifiée de contextualiste, étant donné la redondance du terme « contexte » et de ses qualifications et usages pour la recherche et les productions en évaluation ; ainsi que du fait que le mot contexte est celui qui semble le plus présent dans les littératures et donc le plus respectueux *a priori* des textes et des positions d'auteurs différents. Il est notable que les termes de niveau, d'environnement et de territoire sont présents, mais moins que le terme contexte. L'ensemble a comme but de considérer géographiquement l'évaluation, mêlant l'approche systémique (c'est-à-dire de considérer la complexité de l'évaluation dans ses relations avec plusieurs informations, de différents niveaux de localisation, de généralisation ou d'espaces) et de situer pour ainsi dire les significations heuristiques pour les modèles ou sens de l'évaluation ainsi abordée. C'est



comme une démarche d'assemblages inductifs d'informations, permettant non seulement de donner les cadres dans lesquels s'inscrit l'évaluation observée, sur le plan empirique comme le plan conceptuel, assemblages permettant de traiter des lieux en correspondance comme en analytique, séparés et circonscrits les uns par rapport aux autres, à l'instar des *matriochkas*<sup>1</sup>.

Comment ces regards contextualistes prendraient-ils formes, et sur quoi porteraient-ils ? Formulée autrement, la question pourrait être de situer ce qu'il en est de la position épistémologique et donc culturelle de cette position. Je vais partir de Hadji (2021) pour proposer une réponse.

Dans son dernier ouvrage, l'auteur parle des « espaces d'observation » (*Op. cit.*, pp. 69-92) et des « espaces de prestation » (*Ibid.*, p. 82) comme de deux lieux et deux moments de l'évaluation. Il réserve aux « espaces d'observation » la fonction de rendre significatifs des « plans d'expression » de comportements et d'attitudes permettant de répondre à une problématique évaluative : « Mais il n'est pas facile d'observer objectivement, et encore moins de mesurer quantitativement, une qualité relationnelle. Que fallait-il donc observer » (*Ibid.*, p. 70) ? Les « espaces d'observation » seraient ainsi le lieu permettant d'aller récolter les « faits probants » (*Ibid.*, p. 71) permettant d'attester de la démarche d'évaluation – que Hadji qualifie d'une visée rigoureuse et éthique – dans son effectivité et sa scientificité. Les « espaces d'observation » se déterminent en amont, sous la forme notamment de « grilles » qui viendront orienter les regards de l'observateur-évaluateur, elles-mêmes constituées grâce ou à partir des « plans d'expression » d'une qualité de l'objet évalué :

« Il est clair que **chaque plan désigne un espace d'observation**. Une grille d'observation du même type, destinée à évaluer la qualité de la relation au cinquième mois de l'enfant [*cf.* Hadji poursuivant ici son exemple d'un objet d'évaluation], a été élaborée selon une démarche identique, en commençant donc par l'énonciation des différents plans sur lesquels pouvait se manifester concrètement la qualité relationnelle entre une mère et un enfant.

Le travail des évaluateurs ne s'est pas arrêté là. Pour rendre les grilles opératoires, il a fallu proposer, pour chacun des plans retenus, des "items" correspondants à des

---

<sup>1</sup> Les *matriochkas* ou « poupées russes » pouvant être l'assemblage complet comme chacune des pièces la constituant. Mais elles se caractérisent, notamment sur le plan esthétique et d'usage du lieu, par l'en-commun de leur ressemblance ; tout en se différenciant fondamentalement, par la taille et la possibilité d'accueillir ou non une poupée.

aspects, des actes, ou des événements observables et pouvant être polarisés (en : positifs vs négatifs) » (*Ibid.*, p. 71, gras par l’auteur).

Les « espaces d’observation » pourraient servir de référentiels reproductibles, en vue notamment de croisement de données ou d’une recherche visant à impacter quelque chose de plus large qu’une « situation d’évaluation » telle que discutée plus haut à partir de Mottier Lopez, par exemple.

Par ailleurs, c’est dans cet espace-ci justement que viendrait se qualifier un « espace de prestation ». Hadji le décrit comme

« un espace de vie et d’action [...] où il devrait être possible d’observer (ou non), à l’œuvre, [la] maîtrise individuelle [“de savoirs, savoir-faire ou savoir-être, de l’ordre de la connaissance, de la capacité, de l’habilité, de la compétence, de l’attitude, etc.” qui débouchent de “l’action éducative”] » (*Ibid.*, p. 82).

L’auteur identifie « deux grands espaces de prestation ». Le premier est « en milieu “naturel” » qui consiste, partant de sa description, au lieu d’activité de l’individu et/ou par « un espace de vie » social et culturel. Le second est un construit ou une situation construite basée sur « un **déclencheur**, sous la forme d’activités ou de situations spécifiquement conçues pour l’évaluation et qui donneront lieu à une observation exclusivement dédiée à l’évaluation » (*Ibid.*, p. 84, gras par l’auteur). Ce type « d’espace de prestation » est connu sous la forme d’examen, d’épreuve, de contrôle, de certifications, etc. (*Idem.*).

Cette première position fait apprendre que l’évaluateur a une fonction définitoire intentionnelle dans le contexte de son intervention : ce qui ne remet rien en cause de ce qui a été présenté avec Mottier Lopez (2017). Au contraire, il s’agit davantage d’une focale sur les facteurs endogène à l’évaluateur comme un sujet intentionnel caractérisant le contexte d’évaluation, et que cela compte<sup>1</sup>. Hadji l’évoque sous la forme d’un « impératif »<sup>2</sup>, « qui

---

<sup>1</sup> Et dont on retrouve la puissance configuratrice de la situation d’évaluation chez Raulin (2017, p. 108) en triptyque sur les intentions des évaluateurs, la « conscience évaluative » des évalués et les savoirs en jeu, objet didactique de la situation.

<sup>2</sup> Ce qui permet de glisser une note de discussion. Le terme « impératif » est usuel dans la littérature d’Hadji. De formation et agrégation philosophique, l’orientation kantienne de Hadji n’est plus à démontrer : son ouvrage de 1995 revient à poser un ensemble de *règles du jeu* visant à conduire une bonne évaluation sous la forme d’impératifs catégoriques. En 2012, la pose d’impératifs catégoriques intervient pour éviter, sans rejeter ou négliger, la « peur de l’évaluation ». Enfin, la vision « humaniste » (2019, 2021) de l’évaluation pour l’auteur rappelle la position kantienne sur les Lumières et sur la visée émancipatoire des actions humaines, dans une perspective néo-critique propre au philosophe (Kant, 2006). Les postulats kantien permettent de construire

traduit l'exigence d'une cohérence entre les attentes révélées par l'explicitation des objectifs (étape précédente) et le choix des espaces d'observation (présente étape) » : « Une cohérence est toujours nécessaire entre attentes et champs d'observation, ceux-ci étant à rechercher dans l'axe de celles-là » (2021, p. 85). Pour être en phase avec cette vision, il s'agit de penser l'évaluation comme une activité à différentes temporalités qui excèdent ou sont différentes de celle de la situation pure, c'est-à-dire comme définie plus haut avec Mottier Lopez. C'est ce que pose cet ouvrage de Hadji dès son introduction, où il situe « trois types de situations en jeu dans une temporalité évaluative » qui s'inscrivent elles-mêmes dans un projet (*Ibid.*, p. 17) permettant de les rendre significatives : « une situation de départ (situation 1) », « la situation appréciée au moment de l'évaluation (situation 2) », « la situation-but (situation 3) par référence à laquelle on fait l'effort de se situer » (*Ibid.*, p. 15). C'est la raison pour laquelle, pour Hadji, « Évaluer, c'est tenter de savoir si l'on a marché droit en direction du but, pour juger de l'acceptabilité de sa situation actuelle (celle du moment où l'on évalue) par rapport à la situation-but (tant) désirée » (*Idem.*).

Du côté de l'évaluation telle que « située » dans son contexte et observée par cette entrée, il est possible de revenir en 1993 avec de Ketele qui pose le premier des « niveaux », partant du modèle de Stufflebeam<sup>1</sup> du « contexte, entrées, processus, sorties » et leur articulation (1993, p. 11). De Ketele situe deux niveaux, le macro et micro-niveau, où viennent se traduire, sous la forme de questions, les « qualités attendues d'une évaluation autour de trois concepts fondamentaux : la pertinence, la validité et la fiabilité » (*Idem.*). Ces trois « concepts » seraient récupérés et assimilés dans un contexte et par les enjeux qui s'y trouvent. Ce que dira Hadji par « **Les pratiques d'évaluation s'inscrivent toujours dans un contexte socio/économico/politique qui leur donne une coloration propre** » (2012, p. 18, gras par l'auteur). Partant, il est envisageable de plus s'interroger sur les conditions contextuelles jouant sur l'évaluation plus que sur leurs effets chez les sujets concernés par l'évaluation, dans son endroit<sup>2</sup>. En cela, l'évaluation comme pratique de l'éducation s'inscrit elle-aussi dans les courants pédagogiques approchant contextes, conditions et apprentissages chez les sujets. C'est peut-être même ce qui permettrait à l'évaluation d'être « authentique », pour reprendre Linda Allal :

---

une vision critique de la réalité, à la recherche des limites que la Raison puisse accéder ou non et à se donner une méthodologie fine et rigoureuse, justement, du philosophe et de ses accès.

<sup>1</sup> Comme vu plus haut, en *Regards historiques sur l'évaluation* (section 1.1.).

<sup>2</sup> Je me réfère, à ce sujet, à Perrenoud (1996, pp. 82-83), Mottier Lopez et les « apprentissages situés » (2008), et les courants pédagogiques de « l'apprenance » (Carré, 1998, 2006, 2020).

« Reprenant et adaptant la notion de Wiggins (1989) d'*authentic assesment*, je propose de considérer une évaluation comme authentique lorsqu'elle est basée sur une situation complexe qui simule, à une échelle plus réduite et/ou avec des contraintes supplémentaires, une situation de vie exigeant la mobilisation d'une compétence » (Allal, 2013, p. 25).

Plus encore, le rapprochement entre l'évaluation et les paradigmes de l'éducation renforcerait l'émergence et la prégnance d'une « évaluation authentique », telle que pensée cette fois-ci par Tardif (1993) (et qui ne contredit pas celle d'Allal), pour qui cette dernière dépend aussi de la vision de l'apprentissage par l'évaluateur-enseignant. Pour Tardif,

« La problématique de l'évaluation est toutefois difficile à circonscrire sans faire explicitement référence à la conception de l'apprentissage qui est à la base des modalités et des instruments retenus aux fins d'évaluation. Les pratiques évaluatives témoignent toujours d'une conception spécifique de la nature de l'apprentissage et du développement de l'expertise cognitive, bien que cette conception soit fréquemment implicite » (1993, p. 1).

Pour l'auteur, les défauts des évaluations sous les paradigmes « associationnistes » comme « humanistes » viennent que, pour le premier, il laisse de côté les processus « cognitifs et méta-cognitifs » de l'élève en ne se focalisant que sur « la performance de l'élève, le produit de ses démarches ». Par ailleurs, l'apprentissage se pense par « association et morcellement » des contenus, permettant une analytique des apprentissages (ce qui n'est pas sans rappeler la pédagogie par objectif, et *a fortiori* ses liens avec l'histoire de l'évaluation) (*Ibid.*, p. 3) ; et pour le second, que la place du fou (Houssaye, 1992) de l'enseignant-animateur est trop importante et vient s'oublier, en quelque sorte, dans (pourtant) ses effets pour l'apprentissage de l'accompagné. Autrement dit, il serait gardé le rôle déterminant d'un « environnement susceptible de participer à la croissance de l'élève [...] de tâches complètes et signifiantes » (Tardif, 1993, p. 3), mais pour le paradigme « constructiviste », défendu par l'auteur<sup>1</sup>. Ce dernier « estime, contrairement au paradigme humaniste, que le savoir se construit, dans la salle de classe, grâce aux interventions directes, explicites et fréquentes de l'enseignant » (*Idem.*). Citant les « principes » (*Ibid.*, pp. 3-5) de ce paradigme constructiviste (d'obédience piagétienne, même si cela n'est pas directement précisé dans le texte), l'évaluation authentique se voit être mise en avant comme la plus à même de correspondre au paradigme constructiviste. Elle se serait forgée à

---

<sup>1</sup> Et par Mertens (2010), cité par Allal (2012, p. 186).

l'encontre des principes du *teasting* notamment en privilégiant un regard sur l'interaction et la contextualisation des composantes d'une compétence évaluée, au lieu d'une objectivation décontextualisée et applicative peu importe le lieu et le sujet, les contingences et les circonstances (*Ibid.*, p. 5). Par ailleurs, elle se construirait sur une contextualisation-historicité des savoirs et des connaissances du sujet en situation d'évaluation, considérant « le rôle capital des connaissances spécifiques dans la manifestation d'une compétence » (*Idem.*). Tardif décrit les « situations d'évaluation authentique » comme suit :

« Les situations d'évaluation authentique doivent permettre, le plus directement possible, de tirer des conclusions au sujet des compétences développées par l'élève. Ces situations visent à décrire et à certifier ce que l'élève est comme penseur, lecteur, scripteur, mathématicien, etc. L'évaluation authentique, selon les propos de Resnick et Resnick (1992), tient compte directement des compétences plutôt que de les considérer à l'aide d'indicateurs indirects » (*Ibid.*, p. 6).

De là, on peut renouer avec Allal, ci-dessus, avec la possibilité de « simuler une situation de vie », et par conséquent en définition de son contexte, y compris social. « L'authenticité » de l'évaluation s'évaluerait à son tour par sa contextualisation « mimétique », dans le sens de Wulf (2003) d'une « mimésis sociale » :

« Les formes de mimésis sociale renvoient à une dimension qui est relative aux sens. Les rituels sont des mises en scène du corps et donc en même temps mises en scène de sensations, d'émotions, d'espoirs et de désirs. *Aisthesis* et expression, action et comportement sont réunis dans un événement social qui appelle à l'imitation et à la collaboration. Des comportements et des réactions qui s'expriment par le corps sont imités et entrent dans la mémoire de celui qui effectue la mimésis en forme d'image, de suite de sons et de séquences de mouvement. Ils commencent à faire partie intégrante du monde intérieur qui gère l'imagination, la perception des sons et les mouvements. Ainsi ils peuvent servir la puissance imaginative de l'individu qui peut les activer et les transformer dans de nouveaux contextes. À l'aide de la mimésis sociale, de nouvelles attitudes et façons d'agir sont superposées aux anciennes formes et deviennent ainsi plus souples » (Wulf, 2003, p. 70).

Fort de ce déplacement sur la condition « sociale » de l'évaluation, et poursuivant l'optique d'une « évaluation authentique » notamment articulée ou conceptualisée en parallèle et relation avec les paradigmes de l'apprentissage, elle pourrait se penser, de façon

contemporaine dans les visions d'orientation neuro-cognitivistes ; et celles de l'apprentissage continu autour des concepts d'« apprenance », « organisation apprenante », « sujet social apprenant », pluridisciplinaires et donnant la part belle à un constructivisme contextuel<sup>1</sup>. Ce dernier présente ce paradigme de l'apprentissage en considérant la nature sujet-centré de l'apprentissage et la fonction apprenante des environnements d'apprentissage pour le sujet, en y mettant l'Autre dans un croisement des deux. Avec Carré, on pourra parler de la « causalité triadique » (2020, pp. 106-110) pour situer théoriquement ce paradigme et « l'apprenance » en situant les « facteurs » « endogènes », « exogènes » et « éactifs » comme déterminant du cadre :

« On qualifiera dès lors de facteurs *endogènes* (de “personnalité” pour Léon, “personnels” chez Bandura, “dispositionnels” chez Lahire) l'ensemble des caractéristiques singulières des sujets sociaux qui préexistent à l'action et en accompagnant l'exécution aux plans cognitifs, affectif/émotionnel, conatif. On utilisera le terme de facteurs *exogènes* pour décrire l'ensemble des conditions physiques et sociales dans lesquelles s'insèrent l'action (“environnement” chez Léon ou Bandura, “contexte” chez Lahire). Les manifestations observables de l'action, troisième série de facteurs que nous nommerons *éactifs*, sont saisies sous le terme de “comportement” par les psychologues Léon et Bandura et de “pratique” par le sociologue Lahire » (*Ibid.*, pp. 107-108, i.a.).

Les contextes pour l'évaluation ne se définiront pas seulement sur une approche « hiérarchique »<sup>2</sup> mais aussi par les enjeux relationnels qui viennent les structurer à leur tour de façon « interactive », faisant ainsi deux modèles différents mais non univoques du contexte en évaluation (Issaieva Moubarak Nahra & Mottier Lopez, 2017). On peut reconnecter alors avec Hadji de 2021 sur le plan individuel de l'évaluateur qui recherche fondamentalement à situer les possibilités d'observer des éléments mimétiques propres 1) aux imaginaires dans lesquels s'inscrit l'évaluation comme pratique culturelle et 2) aux éléments contextuels venant (re)qualifier systématiquement à nouveau et l'évaluation et les éléments de récolte de l'évaluation. Hadji précise que la validité d'une évaluation – sur le plan de sa condition comme de sa reconnaissance – passe en outre par « le recours à une

---

<sup>1</sup> Je dois cette terminologie de « constructivisme contextuel » à Capucine Bremond, enseignante-chercheuse au CNAM de Paris.

<sup>2</sup> Terme de Issaieva Moubarak Nahra et Mottier Lopez, reprenant l'emboîtement des *matriochkas* et définit comme un « modèle » par les auteures comme suit : « Dans ce modèle hiérarchique, les niveaux contextuels sont envisagés comme s'emboîtant les uns dans les autres. Les relations entre eux sont souvent peu conceptualisées et opérationnalisées ou alors dans un mouvement plutôt descendant, le macro-contextuel sur le méso ou micro-contextuel » (2017, p. 6).

expérimentation scientifique » (2021, p. 39) et par conséquent à une technologie, référencée (de plus), sa propre efficacité restant en permanence incertaine quant à sa parfaite réussite : « Une évaluation de l'efficacité ne pourra jamais prétendre pouvoir apporter la preuve scientifique de la réussite de l'action évaluée. En évaluation (de l'efficacité), il n'y a pas de vérité scientifique » (*Ibid.*, p. 75). Cependant, il est possible de veiller à la présence de soi – en tant qu'évaluateur, vue du côté de Hadji – et de la façon dont cette présence se « forme », dans le sens de Wulf<sup>1</sup>. Le corps deviendrait plus qu'un véhicule positionnel d'une cognition. Il serait ce qui permettrait à l'évaluation d'être authentique quant à la possibilité de « simuler », pour reprendre Allal (2013), permettant la « mobilisation d'une compétence » représentative d'un « invariant » et qui fonde la « situativité » de l'évaluation, avec Mottier Lopez (2017). L'approche contextualiste vient aussi positionner l'invariant-de-l'invariant pour ainsi dire, afin d'attester de son authenticité, dans le lieu d'actions du sujet évalué.

En approfondissant plus encore dans ses « niveaux » (de Ketele, 1993) de contexte, on pourra détecter et faire émerger « la différenciation des niveaux de contexte et la polycontextualité des pratiques évaluatives » (Mottier Lopez, 2009, p. 8). Cette dernière « polycontextualité » reçoit sa constitution par le fait d'être aussi une « mimésis sociale » (Wulf, 2003), en revenant à ses inscriptions culturelles. Les « niveaux de contexte » peuvent évoluer vers trois niveaux plausibles (de Ketele, 2006, p. 101 ; Mottier Lopez, 2009, p. 10) :

- « le *niveau micro* que l'on situe au sein des processus d'enseignement/apprentissage dans un groupe classe ou de formation.
- Le *niveau méso* qui se situe sur le plan d'une école, d'un établissement ou d'un institut de formation.
- Le *niveau macro* que l'on associe au plan d'un système éducatif ou de formation.

Ces niveaux sont souvent vus comme s'emboîtant les uns les autres, du plus restreint (le groupe classe) au plus large (le système éducatif) » (Mottier Lopez, 2009, p. 10, i.a.).

De fait, pour pouvoir se repérer dans la « polycontextualité des pratiques évaluatives » et les voies de ressemblances/différences qu'elles installent dans le lieu de sa situation, Mottier Lopez invoque une « multiréférentialité de l'évaluation »

---

<sup>1</sup> Et qui reconnecte et renvoie, en outre, à « l'enveloppement culturel » et les traces du corps de Jorro vus plus haut.

« qui englobe les référentiels formels de l'évaluation [qui seront les "invariants" (Mottier Lopez, 2017) tout comme les référentiels en soi servant de fondements formels ou formalisés à la "situation-but" de Hadji (2021)] mais tout en les dépassant pour considérer d'autres repères (institutionnels, éthiques, professionnels, situation familiale de l'apprenant...). Cette perspective amène à examiner avec attention la relation entre les individus-en-activité (qui évaluent/qui sont évalués) et les contextes de développement de leur activité [...] » (Mottier Lopez, 2009, p. 11).

Par conséquent, une approche contextualiste (ou de « modèle naturaliste », selon Detroz et Younès, cités par Figari et Gremion, 2020, p. 261) ne chercherait pas (ou n'arriverait pas) aujourd'hui à déterminer de façon exhaustive l'essence conceptuelle et empirique du contexte dans les recherches en évaluation ; mais elle permet de situer la dimension à la fois sociale et située de l'évaluation comme pratique, et de renforcer l'importance d'une culture de recherche dans ses mobilisations et significations<sup>1</sup>. Et particulièrement, de pointer un retour, pour ainsi dire, à la dimension processuelle de Pelletier (1971), caractéristique de ce que serait l'évaluation. « L'énigme » de Pelletier (*Idem.*) navigue sur différents territoires d'observation, ramenant au fond aussi à la question de « qui » observe. À nouveau, les connaissances de ce que le sujet évaluateur constitue dans les évaluations qu'il anime restent au service d'un développement technique de la pratique, le sujet étant pilote et information micro-individuelle (Desgagné, 2004, cité par Alami *et al.*, 2019, p. 7) de la pratique étudiée.

### Transition

Je suis parti d'une reconstitution historique de la pratique des évaluations afin d'en comprendre ses origines. Progressivement, je me suis orienté vers les regards scientifiques et historiques sur l'évaluation, situant dans le même temps les interrogations de scientificité et ce qui fonde les interrogations et constructions culturelles de cette pratique. J'ai poursuivi ce cheminement en proposant une terminologie pour les positions épistémologiques contemporaines, montrant les interrelations entre contexte et détermination d'évaluation, ceci à travers plusieurs courants pédagogiques et scientifiques.

Cette approche historique permet de mettre à jour des questions : est-ce que les « invariants » (Mottier Lopez, 2017) de l'évaluation et les productions scientifiques portant sur sa technologie telle que perçue plus haut avec Pelletier (1971) et Morin (1971)

---

<sup>1</sup> Je me réfère aussi à Younès pour « l'évaluation écologique » (2020a, pp. 39-40 et p. 132 ; 2020b), Giglio et Mottier Lopez pour les « synergies écologiques » en évaluation (2020, p. 75 et p. 92 notamment) ou encore Schwartz (2020, p. 175 notamment).



empêchent sciemment de s'intéresser au sujet-évaluateur ? Est-ce que « l'énigme » de Pelletier est toujours actuelle ?

À la première question, je réponds « non, mais ». Non, car différentes manifestations au sein de la communauté montrent que la subjectivité reste un problème à résoudre (donc encore présente et existante) ou un élément à astreindre, comme le fait Hadji (2021) par exemple en distinguant la « subjectivité » de la « singularité » et de la « particularité » (*Ibid.*, p. 202). Si éthiquement (*cf.* chapitre 3.2.) la considération du sujet humain importe (même au point de venir vouloir la réguler, comme le montre la *period 1* de Pelletier), elle reste une attention dirigée et maniée en fonction des contextes culturels d'imprégnation, comme cela est étudié plus haut. C'est notamment toute la question politique de l'évaluation et des regards qui fouillent cette « idéologie » que souligne Grawitz au sein des méthodes. Je fais l'hypothèse que c'est parce que l'évaluation est aussi perçue comme une activité scientifiquement méthodologique, ou comme méthode scientifique, qu'elle est idéologiquement constituée comme telle. Ceci permettant aussi de situer dans un spectre large pourquoi les regards et intérêts scientifiques historiquement contextualisent l'objet « évaluation » : « Car l'évaluation devient idéologie dans un système social lui-même prisonnier d'une idéologie » dit Hadji (2021, p. 197), à propos de la « néo-évaluation »<sup>1</sup>. Ainsi, ce n'est pas tant un empêchement volontaire, une sorte de lutte anti-subjectivité, qui s'observerait que plus un glissement de la considération du sujet humain animant la pratique vers l'arbitraire de la conduite et des effets de conduites de la pratique. À viser la réduction (voire le contrôle) de l'arbitraire, on en occulterait ce qui est de la subjectivité dans la conduite et par conséquent de ce qu'on peut en dire en tant que telle, confondant la subjectivité comme présence du sujet conscient vivant la pratique avec des marques

---

<sup>1</sup> Hadji emploie ce terme en citant et en étudiant Abelhauser, Gori et Sauret (2011) à propos de l'évaluation telle qu'elle peut être utilisée aujourd'hui dans une société néo-libérale, « un contexte de dictature du marché, l'évaluation peut conduire à la servitude consentie » (Hadji, 2021, p. 197) dont « elle serait l'instrument » (*Idem.*). Sa marque de fabrique étant l'assurance par le chiffre, du tout quantifiable, pour s'assurer d'une certaine fiabilité confondante d'un vécu de vérité : « En effet, le succès de l'invasion évaluative s'explique en grande partie par la croyance en la valeur immédiate de la quantification comme outil de démonstration et voie royale pour parvenir au vrai » (*Ibid.*, p. 199) dont les machines à statistiques et à satisfaction forment des exemples manifestes de cet asservissement au chiffre : m'exprimer sur le boîtier de satisfaction m'octroie le sentiment d'être autonome quant à ma possibilité de m'exprimer sur ce que je viens de vivre ; dans le même temps, toutes les voies d'expression sont tronquées et réduites à un spectre réduit de quelques niveaux de votes (représentés par des expressions de visages, des couleurs, des numéros) dont un simple « clic » sur le boîtier résumera ladite expression. Les résultats de cette « néo-évaluation » serviront une politique « qualité » dont pour autant les effets et régulations m'échapperont totalement tant dans leur lecture que dans leur(s) effet(s) sur mon propre quotidien (par exemple, en tant que voyageur dans une gare ferroviaire) mais aiguilleront à prendre une ou plusieurs décisions.

quantifiable d'état (ce que Hadji détermine comme ce qui est de la subjectivité, *Ibid.*, p. 202) ou les égarements plausibles dans la « bonne » conduite (Hadji, 2021). Le bon algorithme ou la formule *ad hoc* mathématique ne remplace pas l'intelligence pratique et incarnée du sujet la maniant et ce qu'il se vit en lui dans ce moment-là.

Par conséquent, je répondrais par la positive à la seconde question. L'« énigme » de Pelletier (1971) reste historiquement et culturellement toujours actuelle *a priori*. Elle se positionne en ombrelle plus qu'elle ne s'atteint directement, dans la mesure où les armatures historiques de l'évaluation sont nombreuses et fortement éprouvées sur le plan scientifique come technique : j'en appelle aux travaux sur les fonctions et démarche d'évaluation, par exemple, qui donnent à lire différentes correspondances subjectivantes, c'est-à-dire d'éléments à viser, incarner et animer en tant que sujet dans le cas d'une projection ; ou à identifier, inventorier, former et réguler dans le cas d'une analyse *a posteriori* ou *in itinere*. Malgré les débats toujours contemporains sur leurs déterminations et/ou caractérisations (comme avec Zinguinian & André, 2021, p. 138, qui croisent les fonctions avec des régimes de temporalités), les fonctions correspondent avec les invariants culturels de l'évaluation, renforçant plausiblement l'obstruction d'un regard alternatif sur ce qu'il peut se vivre.

Avant de poursuivre sur les formes et usages que prendraient les évaluations traitées aujourd'hui dans la discipline des SEF, je vais reprendre la discussion commencée avec Pelletier quant au « processus d'évaluation » (1971) qui vient poser l'engagement, au fond, des sujets en évaluation. Comment, sur le plan pratique, les sujets iraient-ils en évaluation ? À quoi cela ressemblerait-il et à quoi cela se reconnaîtrait ? Le concept de « projet » semble pertinent pour venir poursuivre cette discussion : il vient ancrer les positions contemporaines dans une approche anthropologique (Boutinet, 1993) tout en faisant un retour sur les questions de sens pour des sujets aux commandes des évaluations. Le projet peut servir de grille de lecture quant aux transformations pratiques et philosophiques de l'évaluation dans les SEF.

## Chapitre 2 – Projet(s) pour l'évaluation : d'une approche idéale à une modélisatrice

L'origine de ce chapitre se trouve d'abord dans les compréhensions qu'a occasionné l'étude historique et culturelle de l'évaluation, en particulier du courant contextualiste des recherches en évaluation. Le principe de ce courant épistémologique est d'aborder l'évaluation toujours dans son, voire ses, contextes. À l'instar du projet, une méthodologie *ad hoc* en reste sur le plan théorique tant qu'il n'y a pas de lieu pour situer ce pour quoi la méthodologie fut montée : piloter, conduire, animer selon un ensemble de règles. Il n'en reste pas moins que des auteurs ont recherché l'ailleurs des logiques industrielles et techniques de l'évaluation, comme d'un site de conception original de ses méthodologies pratiques, à savoir le projet (Lecoïnte, 1997, p. 135). La seconde origine est la réciproque de la première. L'évaluation, dans sa temporalité, s'inscrit dans quelque chose de plus que le geste ou l'activité cognitive. Comme le mentionne Hadji (2021) :

« le travail d'évaluation n'est pas contenu dans ce seul geste. Il s'inscrit dans sa propre temporalité, dont il convient d'avoir une vision claire. Il faut en effet comprendre une chose capitale :

*L'évaluation ne se réduit jamais au moment spécifique du "contrôle", de l'interrogation, de l'entretien. Ce moment n'existe et n'a de sens que par ce qui le précède, et par ce qu'il prépare et rend possible » (Ibid., p. 16, i.a.).*

Il s'agit alors d'appréhender « ce qui le précède » et « ce qu'il prépare et rend possible », ce dont le concept de projet rend compte, autant en termes de pratique (*cf.* par exemple la méthodologie de projet) qu'en termes de vision philosophique du monde (*cf.* entre courants existentialistes philosophiques et néo-capitalisme gestionnaire et totalisant<sup>1</sup>). Dans les premiers termes, l'évaluation est une animation, une temporalité-clé dans la conduite du projet. Dans les seconds termes, l'évaluation est une présence et une « technologie » (Pelletier, 1971), dans le sens observé plus avant avec Demailly (2012) de « technologies rationnelles de l'action (Demailly, 2000) » (*Ibid.*, p. 177) et avec Gillet (1991) de « technologie de l'éducation » (*Ibid.*, p. 86), qui existe, s'étend et se conçoit comme étant quelque chose de toujours présent. La difficulté étant que, comme l'écrit Schwartz (2020),

---

<sup>1</sup> Pour les premiers, je fais référence aux auteurs comme Heidegger (1986) et Sartre (1976) particulièrement et dont Boutinet (1993) reprend les lignes dans son ouvrage *l'anthropologie du projet*. Pour le second, je fais référence à la célèbre étude sociologique de Boltanski et Chiapello sur *Le nouvel esprit du capitalisme* (2011) et dont plusieurs auteurs de la bibliographie principale de la thèse viennent dénoncer l'inscription, de l'évaluation notamment, dans cette mouvance politique (par exemple Hadji, 2012, 2021 ; Lecoïnte, 1997, 2001 ; Vial, 2009).

« on a un peu le tournis devant cette multiplication des circonstances d'évaluation : pas tant pour le projet lui-même, toujours légitime, que par la fragilité des objectifs, des méthodes, des critères, et en définitive, des protagonistes, souvent autolégitimés, de l'évaluation » (*Ibid.*, p. 160). Remonter au « projet lui-même, toujours légitime » (*Idem.*) permettrait potentiellement de mettre à jour une autre façon, différente que le regard historique, les racines constitutives de l'activité évaluative et ses enjeux d'attributions « axiologiques » (Lecoïnte, 1997) notamment

« [si] l'évaluation peut être – en soi par sa démarche et sa conduite – référée à des valeurs plutôt qu'à d'autres, elle n'est pourtant pas fondée à faire, par elle-même, le choix des valeurs. C'est au projet, à l'acteur, au décideur de le faire et non à la démarche d'évaluation » (Lecoïnte, *Ibid.*, p. 146).

L'exploration de la relation projet/évaluation s'effectuera à partir de trois auteurs de références<sup>1</sup> : Ardoïno (1969, 1999, 2000), Ardoïno et Berger (1986, 1989), Boutinet (1993) puis Vial (2009, 2012a). Chacun permet d'approfondir et de caractériser la relation, jusqu'aux propositions modélisatrices de Vial (2012a).

Avec Ardoïno seront étudiés plusieurs éléments. Le premier est de poser l'évaluation comme une activité qui s'inscrit nécessairement dans un projet : soit par fait, soit par principe, soit par nécessité épistémologique et politique. Le second élément en découle, du fait de la position critique de l'auteur. Pour Ardoïno, l'évaluation est autre chose qu'une construction technico-industrielle. Avec Boutinet sera étudiée la notion même de « projet » afin d'en situer une acception, puis la faire signifier avec l'évaluation sur le plan méthodologique. Enfin avec Vial sera étudié le projet d'évaluation comme deux praxis. D'abord comme une praxis de problématisation (2009) : le projet d'évaluation est d'abord un projet réflexif et contextuel où il s'agit de problématiser des éléments de différentes essences pour en constituer une pratique. Et une praxis de modélisation (2012a) : le projet d'évaluation est un usage de références pratiques et théoriques existantes permettant de réinterpréter le projet de base, celui qui englobe l'évaluation, à l'aune des composantes caractéristiques de *telle* évaluation.

---

<sup>1</sup> Ce chapitre fut rédigé en faisant dialoguer chronologiquement Ardoïno, Boutinet puis Vial. Cette chronologie n'est pas fortuite, les trois étant interconnectés dans les littératures des uns et des autres, Vial portant les deux précédents au cœur de ses approches de l'évaluation.

## 2.1. L'évaluation en projet, le projet dans l'évaluation

### 2.1.a. L'Idéal de l'évaluation : Jacques Ardoino

Ardoino a corédigé avec Guy Berger deux productions scientifiques strictement orientées sur l'évaluation : l'article « L'évaluation comme interprétation » (1986) puis *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes – Le cas des universités* (1989). Dans la pensée d'Ardoino<sup>1</sup>, l'évaluation apparaît aussi en lien avec les dimensions d'organisations professionnelles (1969), du politique (1999) et comme *avatar de l'éducation* (2000). Tout au long de l'évolution de la réflexion de l'auteur, l'évaluation est restée travaillée de la même façon, intimement articulée avec ses réflexions sur le projet. En synthèse :

- La première considération épistémologique est de distinguer le « contrôle » de l'« évaluation », à la fois comme des « fonctions » que comme des activités humaines différentes.
- La deuxième est que les deux « fonctions » n'ont ni les mêmes finalités, ni les mêmes rapports aux faits.
- La troisième est qu'elles ne s'élaborent pas de la même façon, ni empiriquement, ni théoriquement (bien que le « contrôle » soit une partie opératoire limitée de « l'évaluation » ; là où « l'évaluation » n'a pas besoin du « contrôle » pour se faire).
- La quatrième est qu'elles n'entretiennent pas les mêmes rapports de vérité.
- La dernière est qu'elles dépendent toutes deux d'un projet.

Le « contrôle » et « l'évaluation » sont « deux fonction critiques complémentaires » (Ardoino & Berger, 1989, p. 9). Et au sein de ce qu'est l'évaluation, le « contrôle » formerait l'une des deux facettes d'un visage, « comme un "Janus moderne" avec un double profil » (*Ibid.*, p. 11). Pour les auteurs :

1) L'évaluation est une démarche essentiellement qualitative, « c'est une attitude philosophique, posant la question de la valeur [qui exclut "les valeurs définies et homogénéisées, objet des Sciences de l'Économie"], en même temps que les problèmes du sens et des significations d'un acte donné » (*Ibid.*, p. 11).

2) « [C'est] aussi, plus souvent encore, un dispositif, constitué de méthodes, de techniques et d'outils, servi par des professionnels [...] pour rendre compte et rendre des comptes, c'est-à-dire pour analyser, le plus précisément possible, au besoin de façon quantitative, les données recueillies » (*Idem.*).

---

<sup>1</sup> Voir en annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°1.

Janus, dieu romain au double visage des commencements et des fins, renvoie à l'idée de passage et au rôle d'introducteur (Schilling, 1960). Associée à l'évaluation, l'allégorie renvoie aux dimensions active et volitive de l'évaluation : selon quel visage fait face à ce qui se passe, il ne s'agira ni des mêmes considérations empiriques – un « acte » ou des « données » – ni des mêmes façons d'agir, de se conduire. Ici, se retrouve l'importance des contextes d'inscriptions des activités : l'évaluation ne repose pas seulement sur le choix de l'évaluateur, mais se trouve aussi agencée en fonction des caractéristiques de l'environnement.

La problématique traitée dans l'ouvrage de 1989 est de situer que les deux fonctions sont non-distinctes dans les pratiques et les représentations d'acteurs de l'éducation. Cette absence de distinction engendrerait des répercussions et des problèmes corrélatives. Les auteurs en viennent rapidement à définir le « contrôle » :

« le contrôle est, tout à la fois, un **système**, un **dispositif** et une **méthodologie**, constitués par un ensemble de **procédures**, ayant pour objet (et visée) d'établir la **conformité** (ou la non-conformité), si ce n'est **l'identité**, entre une **norme**, un **gabarit**, un **modèle**, et les phénomènes ou les objets que l'on y **compare**, ou, à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la **mesure des écarts**. [...] le contrôle, pour sa visée propre, s'effectue à partir d'un modèle de référence qui est, toujours, **extérieur** et **antérieur** (au moins logiquement<sup>1</sup>, si ce n'est chronologiquement), à l'opération de contrôle proprement dite. Autrement dit, même quand il s'affirme inopiné, le contrôle ne peut être que **programmé** » (*Ibid.*, p. 12, gras par les auteurs).

En définitive, la première partie de l'ouvrage consiste à montrer que « l'évaluation » se fait absorber par le « contrôle », tant sur les plans sémantiques et lexicaux que le plan des pratiques, alors qu'épistémologiquement, elles seraient différentes, dans leurs visées – en tant que « fonctions » de : un projet, une éducation, un apprentissage, etc. – comme dans leur monstration, c'est-à-dire dans ce à partir de quoi on peut les voir, les observer et donc les penser, les concevoir, notamment dans leur construction lexical : « Contrôle et Évaluation [...] sont des différenciateurs sémantiques puissants » (*Ibid.*, p. 132). La différence

---

<sup>1</sup> L'explicitation de cette dynamique « logique » - de l'état « extérieur et antérieur » du « contrôle » comme intention avant « l'opération » - manque en soi, car elle sera exposée pendant l'ouvrage comme une dynamique dépendante d'un état de régime et d'organisation d'une société donnée et d'une vision du monde que les auteurs qualifient de « parménidienne » (*Idem.*), une « conception essentialiste » donnant le cadre de pensée et d'action à une discrimination et catégorisation par référentiels de l'amont (*Idem.*).

majeure entre les deux fonctions vient d'un processus d'assimilation ou d'intériorisation et d'extériorisation d'informations du réel comme vis-à-vis des sujets et objets de la situation. Autrement dit, le « contrôle » exclut plus d'informations et de caractéristiques de la situation concernée par son « opération » qu'il n'en inclut. Tandis que « l'évaluation » est une démarche prenant en compte un ensemble de composantes, qui ne seront pas seulement des facteurs ou des éléments pouvant influencer la démarche ; mais qui sont bien à prendre en compte, à intégrer dans la démarche pour qu'elle soit qualifiée à son tour en tant que telle. Ces éléments sont le temps, le rapport à la norme ou la normativité, le rapport aux valeurs (soit conformité d'antécédence, soit créativité *in situ* ou *post-situation*), et les degrés de contrôle, justement, sur les deux fonctions : un degré devant être optimal pour l'une ; processuel donc incertain pour l'autre, sauf dans sa visée finale.

Le « contrôle » est présenté comme « hors le temps, *a priori* ou *a posteriori*, ou encore l'un puis l'autre, mais il ne s'intéresse pas vraiment [...] au temps vécu par les individus » (*Ibid.*, p. 13). Le temps est une chronologie, un minutage d'opérations faisant système et servant à rythmer de façon anticipée ou rétroactivement ce qui se passe. Tandis que pour « l'évaluation », le temps est « irréversible, dramatiquement et tragiquement investi, surdéterminé, symboliquement signifiant et, donc actif par le jeu d'effets de sens. C'est le temps obéré par l'inéluctabilité de la mort » (*Idem.*). Le temps de « l'évaluation » serait celui du sensible, du jeu et de symboles archétypaux forts comme une activité plus anthropologique au fond que technique. La détermination du temps dans les deux fonctions vient qualifier récursivement le rapport à la norme et aux valeurs pour les deux fonctions.

Dans le « contrôle », valeur et norme riment ensemble et coïncident, à ceci près que la valeur peut recevoir ou s'orienter plus vers des valeurs de l'ère du temps et les « périodes » (Lecointe, 2007) de « crises » (*Idem.*), pour reprendre Lecointe<sup>1</sup>. Dans une ère juridique et consumériste, la « valeur » se traduit comme une valeur monétaire, une valeur marchande et/ou une valeur d'usage. Le « contrôle » est au service d'une sauvegarde desdites valeurs en devenant « pratiquement [dans le sens comme une pratique, comme un agir] normatif par rapport au phénomène ou à l'action à laquelle il s'applique » (Ardoino & Berger, 1989, pp. 12-13). Les valeurs d'ordre économique régulent des activités ; par conséquent il faut veiller en amont à une circulation correcte et probante des données pour venir vérifier de l'état des valeurs. C'est la raison pour laquelle, du point de vue économique, le « contrôle » est modélisé, « subordonné à l'existence d'une norme constituant son pôle de référence et son instrument de mesure [...] » (*Ibid.*, p. 12). Le fonctionnement pratique « normatif » –

---

<sup>1</sup> Voir en annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°3.

qu'il s'appelle mesure, inspection, contrôle et même évaluation, puisque c'est l'une des critiques inaugurales des auteurs pour l'ouvrage – est à la fois le commencement, la genèse de ce qui fait norme, puisqu'elle fut investie et instituée sur ce type de vision du monde – que les auteurs qualifient de « parménidienne », comme finalement une prédétermination des choses qui sont et peuvent être, par là-même, l'exclusion dans cette vision-ci des choses qui ne furent pas anticipées (dans une logique binaire de « dedans » ou « dehors » la considération, le système, la logique, etc.). Et il est le moyen par lequel les normes et les valeurs circulent, s'utilisent et se légitiment, notamment en usant d'une communication réglementaire (par les normes isométriques par exemple, les arrêtés, les protocoles) et déficitaire : avant le « contrôle » il n'y a pas, ou ce n'est pas certain qu'il y ait ; ou après le « contrôle » il y aura, ou n'aura plus, pas, ou il sera attesté qu'il y a bel et bien. Ainsi, les auteurs qualifient la forme du « contrôle » comme « essentiellement contentieuse » : « Ce faisant, les phénomènes dont on part [...] sont littéralement transmutés, figés, réifiés, transformés en fait [comme des “faits juridiques”] [...]. Le processus tourne au procès » (*Ibid.*, p. 13). Pour résumer, le « contrôle » est généré et génère des normes et des valeurs de l'amont de l'opération et des éléments en présence dans la situation, des « phénomènes dont on part » (*Idem.*). Cela correspond à une approche applicative et normative et se légitime soit par des conditions juridiques ou administratives, soit par des enjeux axiologiques établis, l'établissant à son tour. Ainsi, le « contrôle » peut se décrire en-dehors de ses sujets, puisqu'il est lui aussi référençable à quelque chose d'objectif, du décret au procès de vérification en passant par l'autorité du maître ou du formateur ou du jury mais pas tant du sujet qui est en situation d'être jury.

Dans « l'évaluation » d'Ardoino et Berger, le regard se porte chez les sujets aux commandes. « L'évaluation » ne peut se comprendre qu'en référence auxdits sujets. Par conséquent, il s'agit d'une mi-démarche, à partir caractéristiques exposées ci-dessus ; mi-action, c'est-à-dire d'une mise en vie empiriquement fondée et incarnée par un sujet.

« Évaluer quelque chose ou quelqu'un c'est élaborer et proposer, à son propos, une appréciation ou une estimation. C'est, alors, un processus qui se réfère à l'ordre du vivant, temporel-historique, plus soucieux, finalement, du sens et des significations, propres, particulières, que de la cohérence, de la comptabilité ou de la conformité à des modèles donnés. Dans cette démarche d'évaluation, il faut surtout comprendre que le ou les systèmes de références, auxquels on rapportera nécessairement les phénomènes considérés, s'élaborent et se construisent, au fur et à mesure, à travers le processus même de l'évaluation. [...] l'évaluation reste placée sous le signe de l'inachèvement. [...] L'évaluation ne peut jamais, sans risque grave, être assignée à résidence » (*Ibid.*, p. 16).

« L'évaluation » renvoie à un temps donné, contrairement au « contrôle » des auteurs. « L'évaluation » ne sera pas circonscrite par une programmation – une « assignation à résidence » - mais plutôt par les significations qui lui permettront de se tenir pendant un



temps vécu, tant que le processus dure. Par conséquent, « l'évaluation » ne détient aucune promesse de production, de résultats *ad hoc* ou de méthodes labellisées, qu'elle porte plutôt le regard sur « l'estimation » ou « l'appréciation » proposée sur l'entité évaluée. Réciproquement, on pourrait dire que cette « évaluation » est le nom d'un évènement d'appréciation qui construit autant qu'elle repose sur des cadres de pensées qui pourraient être explicités. L'ensemble de ce processus constituerait « l'évaluation » en soi. À la fois l'appréciation, observée et vécue par ses significations et ses sens incertains dans leur durée et incarnés chez les sujets et les objets s'y mêlant ; et à la fois ce qui se passe dans les sujets qui consisterait aux « systèmes de références » se faisant et s'éprouvant, dans le sens de se mettant à l'épreuve du discours et de l'appréciation/estimation de l'autre. Ce seraient bien ces derniers qui justifieraient la présence de l'évènement comme acte et comme signifiant<sup>1</sup>. Dès 1969 Ardoïno mettait en avant cette dimension discursive, médiatrice et réflexive de « l'évaluation » :

« On entend par évaluation : ou bien renvoyer fidèlement en miroir ce qui a été dit ou fait, tout en synthétisant au besoin, ou bien éventuellement en mettant en relief certains aspects sur lesquels il apparaît souhaitable d'attirer l'attention des participants qui interprètent eux-mêmes à partir de cette évaluation. Interpréter c'est traduire, c'est-à-dire proposer, en fonction d'un cadre de références particulier (psychanalytique, par exemple), une explication de ce qui se passe – explication pouvant faire apparaître des aspects jusque-là latents et différents aspects manifestes du phénomène en cause » (Ardoïno, 1969, note 252, p. 125).

En tirant ce fil de la pensée d'Ardoïno, « l'évaluation » peut être comprise comme quelque chose de non-formel, un évènement de la vie quotidienne ou hors des circuits de l'éducation ou/et de la formation. C'est ce que le dernier ouvrage d'Ardoïno (2000) formalise :

« En amont des emplois plus systématiques, techniques, voire méthodologiques, le plus souvent liés à une orientation praxéologique, qu'on pourra ensuite vouloir privilégier, en fonction de tels ou tels stratégies et objectifs, il y a toujours des pratiques évaluatives spontanées observables au niveau des comportements humains, individuels et collectifs. Celles-ci aboutissent finalement à exprimer, si ce

---

<sup>1</sup> Cette caractéristique marquera les travaux ultérieurs de Vial, particulièrement dans son ouvrage *Se former pour évaluer* (2009) et le RéseauEval dont il coordonnera les articles et les actions de recherche et de formation, pour qui évaluer est un travail du sujet (ex : « Travail d'évaluation, travail sur soi et de soi », avec Caparros-Mencacci, 2011, pp. 155-156) qui tresse l'inter-sujétion entre l'acte d'évaluation et les sujets dans l'acte sur un registre de deux « logiques » (Vial, 2009).

n'est à formuler des jugements. [...] Quelles que puissent être l'ampleur et l'originalité des résonances individuelles et subjectives en chacun, ces pratiques évaluatives spontanées sont donc ancrées culturellement. En ce sens, évaluer consiste donc à juger en se plaçant à un point de vue mettant en jeu une ou plusieurs valeurs, à estimer ou à apprécier un état, un objet, une action, etc. » (2000, « Évaluation », p. 92).

Cette considération de « l'évaluation » a une portée fondamentale autant pour résoudre la dichotomie « contrôle/évaluation », que pour comprendre comment se dessine « l'évaluation » sur le plan anthropologique chez Ardoino et pourquoi est-ce un outil politique (1999). Parce que « l'évaluation » peut être « une pratique spontanée observable » consistant à « exprimer, si ce n'est à formuler des jugements » (2000, p. 92), elle vient caractériser d'une intelligence humaine à prendre position dans ce qu'il vit et à garder une mémoire d'expérience fondatrice de ses « élaborations » :

« Chacun d'entre nous est ainsi amené, dès son plus jeune âge, à reconnaître, à différencier et à distinguer à travers son expérience vécue, constituant sa sensibilité propre (sensations, perceptions, émotions, affects, implications, sentiments, représentations, opinions, croyances, etc.), ce qui lui plaît, ce qui lui déplaît, ou ce qu'il considère comme lui étant relativement indifférent. Des élaborations plus sophistiquées en résulteront ultérieurement, notamment esthétiques (le goût, la distinction), éthiques, scientifiques, etc. » (*Idem.*).

« Élaborer », ou « élaboration » reviennent systématiquement, dans les écrits de l'auteur, pour définir « l'évaluation ». La notion de travail, prise sous son origine latine du *labora* est intervenante, dans le sens d'un mouvement producteur et générateur inscrit dans une intention qui lui est propre et contextualisée. « L'élaboration » est un processus psychologique qui, chez Ardoino, trouve sa figuration par deux « types d'interrogations » ayant chacun leur « spécificités respectives » et qui s'entrecroisent : une interrogation de type normative dont les caractéristiques sont

« le constat, en vue d'une comparaison recherchant la conformité, ou, à défaut, la mesure des écarts entre "ce qui est", les résultats, les phénomènes observés, et "ce qui devrait être" (norme, gabarit, modèle) [...] et dont le développement attendu est celui d'une logique hypothético-déductive » (*Ibid.*, p. 93).

Et un second type d'interrogation de type « herméneutique (interprétation) » (*Ibid.*, p. 95)

« plus ou moins explicitement inscrit dans une (ou des) temporalité(s) privilégiant les interrogations relatives au sens, comportant, cette fois, des questionnements multiples, parce que la réalité analysée est explicitement supposée constituée de données complexes, indécomposables [...], hétérogènes entre elles. Celui-là [le premier type décrit] correspond plus étroitement à ce qu'il est convenu d'appeler, par ailleurs, contrôle ou vérification, tandis que celui-ci [le second type présentement

décrit] convient mieux à ce qui spécifierait éventuellement l'évaluation au sens propre du terme » (*Ibid.*, pp. 93-94)<sup>1</sup>.

Non seulement il se retrouve le parallèle entre le « contrôle » et « l'évaluation » ; mais, de plus, cette distinction sur le plan psychologique permet de situer que le « contrôle » est une composante de « l'évaluation ». Dans les rapports d'opposition conceptuelle entre les deux « fonctions », le « contrôle » est une partie dans « l'évaluation », une partie bien plus valorisée – dans le sens de mise en lumière – dont l'ouvrage *Education et Politique* (Ardoino, 1999) rend compte en travaillant les intentions à l'œuvre dans cette valorisation du « contrôle » et l'amalgame ou raccourci épistémique d'avec « l'évaluation ».

« Ces deux démarches [contrôle et évaluation] ne font nullement double emploi et se révèlent l'une comme l'autre nécessaires. Mais, en revanche, lorsqu'elle est prise dans son acception la plus large, l'évaluation, voulant discriminer entre les données constitutives d'une situation, entre les différentes facettes présentées par un objet, pour pouvoir en estimer ou en apprécier la valeur en s'interrogeant sur le sens qu'elles sont amenées à prendre en considération, en fonction des différents contextes auxquels elles se réfèrent, contient bien le contrôle (et l'intention comme la capacité de mesure qui l'accompagnent généralement), en tant qu'un des moyens qu'elle se donne. La réciproque n'est pas vérifiée » (2000, p. 95, c'est moi qui souligne).

Cette subordination « évaluation » → « contrôle » sur le plan épistémologique est en contradiction, avec celle, pratique et institutionnelle, du « contrôle » sur « l'évaluation ». C'est justement sur un plan globalisant de « l'évaluation » que le « contrôle » se niche comme figure, comme manifestation particulière de « l'évaluation ». Là où cependant il y a une rupture entre les deux « fonctions », c'est dans le rapport épistémique propre de l'élaboration de la vérité. C'est tout le travail d'une partie de *Education et Politique* (1999, « Le contrôle et l'évaluation », pp. 160-183 principalement) que de mettre au jour le rapport à la vérité que traitent les deux fonctions et donner leur positivité.

---

<sup>1</sup> On retrouve une approche proche chez de Ketele (par exemple en 2006) à propos des « démarches ». De Ketele identifie trois « grands types de démarches : la mesure (démarche sommative), la description et l'herméneutique » (2006, p. 115). À la « mesure » de Ketele correspondrait « l'interrogation de type normative » d'Ardoino & Berger (1989) ; « l'herméneutique » de Ketele coïncide ; la démarche de « description » de Ketele pourrait être de clarifier le positionnement du sujet s'interrogeant. Ou pour reprendre la figure du Janus d'Ardoino et Berger de situer quelle face regarde la chose.

Le « contrôle » s'assortit de la vérification, allant jusqu'à parfois se confondre, selon le texte (comme dans celui de 2000, p. 94). Ardoïno brosse une étude étymologique du terme contrôle – le « contre-rôle », qui était un « registre tenu en double pour la vérification d'un autre » au XIV<sup>e</sup> siècle (1999, p. 160 ; voir aussi Lafont, 1991, p. 90) – montrant ainsi 1) l'intention de conformité ou de conformisation et 2) l'instrumentation de vérification que doit permettre toute démarche de contrôle et ses procédés. Ces deux aspects historico-culturels forment un alliage, qui viendra donner une détermination de la vérité, d'abord par la figure du savant pour s'émanciper de l'impossibilité religieusement attestée (donc relative là aussi à un contexte historico-culturel) de création (*Ibid.*, p. 161). Par conséquent, « [...] de lecteur attentif ou d'*interprète privilégié* de la nature, le savant devient un constructeur culturel, c'est-à-dire un transformateur de la nature, un créateur [...] » (*Idem.*, i.a.) de lois : d'abord de traductions des lois divines, pour de lois accessibles à l'humanité, donnant à la connaissance un statut proto-divin et dont la conformité s'établit en résonance avec les lois premières, divines ; qui fournissent leurs propres modalités de vérification, assorties de la foi ou plus généralement d'une croyance fondatrice originaire – un postulat – d'axiomatics. Cette configuration de l'élaboration de la vérité s'est transformée ; mais pas tant sur le processus d'élaboration en soi que dans son rapport à un ou plusieurs référents historico-culturels (passant de Dieu ou des Textes à d'autres fondements) : « Parallèlement, les représentations que nous nous donnons de la vérité évoluent en fonction des contextes culturels et des systèmes de connaissances » (*Ibid.*, p. 162). « Ainsi, toute théorie scientifique apparaît comme une axiomatique et le principe même de sa validité, de sa rigueur, est aussi celui de son enfermement » (*Ibid.*, p. 163). Un « enfermement » nécessaire, notamment pour la production des discours et des limitations des explications scientifiques des éléments étudiés. Une « axiomatique », telle que posée par l'auteur, renvoie à des lexiques disciplinaires, historico-culturels et dont il est possible de remonter à l'origine épistémologique dans la construction des « généralisation symboliques » (Kuhn, 2018, pp. 296-298) des paradigmes. En définitive, contrôler efficacement une proposition scientifique permettrait d'attester de sa potentielle positivité de véracité par ce qui constitue ses assertions et ses référenciations. Le « contrôle » s'inspire des démarches naturalistes de la connaissance et de la véracité, et prend appui nécessairement sur l'élaboration et l'usage de structures axiomatiques préétablies. « Parce qu'originellement contrôler c'est avérer, la conformité à la norme est l'intentionnalité la plus ancienne, on pourrait dire archaïque, de toute opération de contrôle » (*Ibid.*, p. 165). Le contrôle engendre des lois – de constructions, de démarches, de méthodes ; comme de vérités, ou d'étalons, de normes, tant qu'une prochaine loi ne vient pas la remplacer – et par conséquent a une nature conservatrice et contentieuse. « Dans la mesure où il est normatif, hiérarchique, répressif, sanctionnant, policier, contentieux, *tout contrôle est nécessairement politique* » (*Ibid.*, p. 167, i.a.). Ici, il se retrouve, avec plus de précisions quant aux implications historiques et culturelles, l'acceptation donnée plus tôt par Ardoïno et Berger en 1989 quant au « contrôle ».

« L'évaluation » revient comme un processus synthétique de plusieurs choses : d'abord de vécus dans une expérience et par conséquent de points de vue situés pouvant être explicités

à leur tour, permettant de parler d'auto-évaluation (1999, p. 170). Puis de ses déroulements dans le temps, pouvant être anticipés<sup>1</sup>, souvenirs ou vécus ici et maintenant (*Ibid.*, p. 171). L'évaluation mêle plusieurs sujets en situation ; il y aura plusieurs lieux de vérocités – expérientielles, émotionnelles, cognitives, individuelles et collectives, construites en amont, sur place, etc. (*Ibid.*, pp. 171-172) – faisant de la vérité un enjeu de reliance et de compréhension pour les sujets en situation plutôt qu'un étalon à attester et à mettre en valeur : « Ce n'est plus la vérité en soi mais la vérité *pour moi* qui est privilégiée ; ce n'est plus la *cohérence* mais la *congruence* » (*Ibid.*, p. 171). La vérité, dans « l'évaluation », est une affaire d'inter-subjectivation située, racontée, faisant sens pour les sujets de cette situation vécue. Dans cette détermination et élaboration de la vérité, « l'évaluation » peut tout à fait s'orienter, user, aller par du « contrôle ». Ce dernier ne peut pas, par définition, compromettre ou relativiser ses fondements de constitutions épistémologiques, au risque de la caducité sinon de l'annulation de sa propre valeur ou d'une malversation de son usage, sauf dans des moments bien particuliers ne concernant que les « savants » de tout à l'heure.

Ainsi, les deux « fonctions » ou « sous-ensembles » ciblent aussi leur propre public et portent leurs propres limites :

« [...] le terme évaluation convient plus proprement aux phénomènes intéressant les *personnes*, leurs interactions comme leur situation groupale, tandis que le contrôle se rapporte toujours à des *structures*, éventuellement méthodologiques, *nécessairement organisationnelles et institutionnelles*. Le contrôle implique *l'exercice du pouvoir*, l'évaluation tourne autour de la question de *l'autorité* de sa remise en cause ou de son évolution »<sup>2</sup> (*Ibid.*, p. 179, i.a.).

Pour que cette définition de « l'évaluation » puisse exister comme telle, il faut un remaniement d'abord méthodologique, à échelle globale, qui (ré-)interroge la construction des savoirs. « Mais ne nous y laissons pas tromper, pour fonder ce remaniement méthodologique c'est une *révolution épistémologique* qui s'esquisse » (*Ibid.*, p. 172, i.a.). La pensée d'Ardoïno ramène la question de l'éducation aux lieux dans lesquels elle se vit, se déroule et s'institue. Dans la perspective de 1999, l'éducation coïncide avec la vie de la Cité : humaine, historique, dont les couches historiques, politiques, micro méso et macro-sociales

---

<sup>1</sup> Comme le « contrôle » qui ne repose ici que sur des régimes d'antécédences : des informations passées viennent le structurer, lui fournir son adossement pour la voix de la vérification et de la production.

<sup>2</sup> Plus avant, dans l'ouvrage, Ardoïno a là aussi caractériser une distinction entre « pouvoir » et « autorité », laissant au premier l'exercice de capacité, d'un « je peux » ; pour réserver au second « le fait de l'auteur, de celui qui créé, qui engendre » (1999, p. 126).

rappellent les paramétrages et conditions d'élaboration et de conduites des activités humaines.

Il reste une problématique de plan pour situer « l'évaluation » et se sortir des contradictions possibles au sein de son système de pensées. En effet, il y a une assise critique contre le « contrôle », notamment lorsqu'il est communiqué et présenté à une communauté comme de « l'évaluation » :

« Ainsi, dans nombre de pratiques actuelles, l'évaluation ne signifie guère autre chose qu'un contrôle déguisé. C'est justement cette confusion de problématiques qui annihile au moins l'une des deux fonctions critiques, en perturbant, de surcroît, la seconde par sa surdétermination non repérée et encore moins élucidée. On peut, alors, étayer ce repérage à partir de la notion de projet » (Ardoino & Berger, 1989, p. 18).

Car le projet est ce qui permet aux différents plans empiriques de se rencontrer et de se délimiter :

- Le plan individuel et subjectif, du sujet qui s'interroge, donne sens, vit l'expérience et (se) met au travail dans ses systèmes de références et agit.
- Le plan anthropo-culturel qui fait installer ces formes « spontanées » d'évaluation et des formes étudiées et normalisées au sein des fonctionnements institutionnels et organisationnels.
- Le plan psychologique des intentions et des vécus d'expériences des plans syncrétiques de plusieurs intentions, de plusieurs incarnations, d'une délimitation de la temporalité des activités.
- Le plan des organisations et des institutions avec ceux des sujets, de leurs interactions.

Pour Ardoino, travailler sur le projet permet de rendre, de la façon la plus explicite possible, les différentes natures et valeurs régentes des deux « fonctions critiques » pour leur usage responsable. Je retrouve dans la littérature de l'auteur deux groupes de concepts solidarisés entre eux, qui marquent sa signature épistémologique : penser par opposition, par vis-à-vis, en situant les contours et les limites du couple dans des circonstances. Ces groupes sont celui du « projet-visée » allié à la « praxis » ; et celui du « projet-programme » allié à la « *poiésis* » (2000, pp. 138-148).

Les qualificatifs de « visée » et « programme » viennent, comme pour l'allégorie du dieu Janus de 1989, donner à voir deux faces d'un même phénomène : le projet. On retrouvera chez Boutinet (1993) les mêmes caractéristiques du projet<sup>1</sup>, sous deux faces, dont les deux approches dialoguent aisément. En substance, le « projet-visée » est celui des intentions, de la projection idéalisée, des valeurs gravitant chez l'humain ou dans l'organisation, dont le synonyme pourrait être une sorte de rêve conscient, mêlant l'idéalité parfaite du rêve avec la considération des éléments en présence de la conscience de la situation. Par conséquent, le « projet-visé » privilégie quelque chose de l'ordre de l'aventure, de processuel, ressemblant à *l'Alchimiste* de Coelho (2013) dont les apprentissages et les résultats s'observent bien plus pendant le circuit qu'après lui. Il est de l'ordre d'une praxis, une pratique dynamique qui se décrit et se vit par les façons dont elle se fait, par les motifs propres des sujets la constituant et par les créations ou inventions qu'elle engendre. Ce qui compte et ce qui est visé est cette aventure en soi ; le « projet-visée » est son identification et édification.

Des parallèles peuvent se faire entre le « projet-visée » et « l'évaluation » d'Ardoïno. Les préoccupations des événements se déroulant au présent, la prédominance des valeurs philosophiques, existentielles, expérientielles des sujets leur faisant désirer une aventure, viennent poser des possibilités d'interrogations propres à « l'évaluation » telle que présentée par Ardoïno et Berger. Elle représente probablement le pilier du « projet-visée », tant du début lors notamment d'un projet collectif, comme celui d'un projet politique, quelle que soit l'organisation : une association, une entreprise, un pays, une politique ministérielle... Il faudra passer par l'explicitation des valeurs, des fins, et l'anticipation de ce qui se produira reste incertain sinon rationnellement impossible, et n'est pas recherché : car ce qui le contrôlera sera le sens exploré dans les interrogations conduites et vécues.

Le « projet-programme » correspond à la terminologie technique du projet, c'est-à-dire la détermination programmatique d'étapes, de moyens, et l'ensemble des méthodes, outils à utiliser pour arriver aux fins. Il est probable, par définition ; car s'il ne l'est pas, il n'est pas recevable comme tel. Ses valeurs sont normatives – pour vérifier de sa possibilité de principe – bien qu'elles puissent être aussi d'autres natures : cela reste quelque chose à vivre et à faire. Le vécu sera plus dans le second que le premier : ce n'est pas une aventure incertaine,

---

<sup>1</sup> Je note également que pour Hurteau (2009) : « Considérant que le domaine de l'éducation est constitué autant de projets que de programmes, nous avons cru bon de les définir et de les distinguer. [...] En effet, les projets se définissent habituellement comme des activités à court terme ayant des objectifs et des ressources spécifiques [...], alors que les programmes consistent en des activités récurrentes qui sont l'aboutissement d'efforts concertés pour atteindre des objectifs majeurs [...] » (*Ibid.*, p. 115).

bien au contraire. Il s'agit d'un art de la planification et de l'organisation, une méthodologie de la vie à venir pour parvenir le plus adroitement possible au bout. La *poiésis* est cet art, cette préoccupation tournée vers l'outil, l'utile, dont la valeur sert d'étalon au projet. Un « projet-programme » s'évalue avec les bons outils : ce qui les déterminent sont les intentions directrices en amont, venant tracer et la carte du parcours et le style ou la façon dont il faudrait s'y prendre pour y arriver. Par conséquent, le « projet-programme » réclame du « contrôle », nécessaire à la vérification de sa tenue (comme anticipée) *a priori*, et *a posteriori* afin de mesurer les écarts, les résultats, voire, les marges de manœuvre des sujets pour sa bonne conduite.

Pour finir, le curseur de positionnement entre les deux « fonctions critiques » dépend du type de projet. À nouveau, une « évaluation » peut tout à fait se faire, vue telle quelle, dans un « projet-programme ». Mais ce qui permet de sortir de l'impasse théorique du schisme « évaluation/contrôle » viendra de la nature du projet, qui donnera l'orientation de la fonction. Je retiens cette codétermination qu'entretiennent le projet et l'évaluation, pour considérer que 1) toute évaluation s'inscrit dans un projet ; 2) le projet vient caractériser en partie l'évaluation, et *vice versa*.

#### 2.1.b. Une méthodologie anthropologique : Jean-Pierre Boutinet

Les études et les recherches de Boutinet (1993) sur le projet ont permis de comprendre que derrière celui-ci se niche un ensemble de paradigmes (de paradigmes de recherches, de paradigmes culturels) et de pratiques situées. Dans un projet se trouve un lexique spécifique conduisant à le rendre visible comme un phénomène de société qui englobe les fonctionnements à tout niveau contextuel (macro, méso et micro-sociaux) des sujets humains, allant même jusqu'à caractériser ladite société dans ses fondations et ses institutions. En définitive, le travail de Boutinet consiste en une *anthropologie du projet*, comme le titre son ouvrage (1993), en se basant sur une conception englobante du « projet » comme figure polymorphe d'un vécu du temps humain. Comme le dit l'auteur : « Parler d'une anthropologie du projet c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps » (1993, p. 15). Un vécu cependant qui n'est pas désancré d'une évolution de la perception du temps dans les sociétés techniques, conduisant à observer le temps vécu et à vivre comme un élément, selon l'auteur, à se préoccuper sinon à contrôler :

« Les conduites d'anticipation s'imposent aujourd'hui dans leur grande variété comme un fait majeur de notre temps. [...] à travers un tel souci de savoir pour prévoir, il s'agit d'explorer le futur pour le domestiquer. Cette emprise du futur sur nos adaptations quotidiennes n'a d'égal que son corollaire, la maîtrise de plus en plus grande que nous cherchons à développer sur l'espace terrestre et sidéral pour l'aménager et mieux l'habiter. [...] Ce double souci d'un temps prospectif à maîtriser et d'un espace potentiel à assujettir exprime les traits dominants de notre modernité » (*Ibid.*, p. 11).



Enfin, le projet serait un élément de la vie pratique professionnel répandu, usuel, dont l'auteur met en garde contre la « connotation positive » qu'il incarne et fait circuler.

« Le projet fait partie de cette catégorie de concepts, tel celui d'identité, qui abondent dans notre culture langagière, auréolés de positivité. De tels concepts ne peuvent être compris si on ne prend soin d'abord d'élucider leurs sous-entendus » (*Ibid.*, p. 14), comme « une réalité à élucider » (*Ibid.*, p. 18).

Observé sous les pratiques professionnelles y recourant, le projet est convoqué

« [...] pour penser leurs possibilités d'initiative et d'innovation ; elles donnent [les pratiques professionnelles] l'occasion d'opposer deux dimensions fondatrices de tout projet :

- Une dimension symbolique à valeur existentielle
- Une dimension technique à valeur d'efficacité » (*Ibid.*, p. 163).

Le travail de Boutinet consiste en une approche globale et analytique du concept de projet en deux styles d'analyse. Le premier consiste en un « positionnement théorique » (1993, pp. 23-164) qui montre la présence du projet dans différentes sphères historiques et épistémologiques, en passant par la présence dans la vie quotidienne humaine et finissant sur la « préoccupation scientifique » qu'il reçoit. Le second style pose des « perspectives opératoires » (*Ibid.*, pp. 165-264) où sont étudiés les milieux d'éducation et de la formation (*Ibid.*, pp. 164-196) et les milieux de l'entreprise (*Ibid.*, pp. 197-226), afin de partir de ces études contextualisées pour proposer des « éléments pour une méthodologie de la conduite de projet » (*Ibid.*, chapitre VII, pp. 227-264). L'ouvrage et la recherche se terminent sur quatre types « anthropologiques » du projet d'aujourd'hui :

1. « Le projet comme nécessité vitale » (*Ibid.*, pp. 267-269).
2. « Le projet comme opportunité culturelle » (*Ibid.*, pp. 270-273).
3. « Le projet comme enjeu existentiel » (*Ibid.*, pp. 274-276).
4. « Le projet comme perspective pragmatique » (*Ibid.*, pp. 277-282).

L'évaluation est un des « paramètres essentiels qui selon [...] contribuent à [...] définir » le « projet pédagogique » (*Ibid.*, p. 179). Ce « paramètre » est une définition précise d'une « conduite » du projet pédagogique : « celui d'un temps à aménager » (*Ibid.*, p. 182). C'est la raison pour laquelle ici Boutinet approche « évaluation » de « l'horizon du projet » (*Idem.*). Cet « horizon » se traduit par le terme d'« ampleur temporelle » et d'« échéance » (*Idem.*) qui sont les deux faces d'un même projet. L'« ampleur temporelle » se caractérise par « l'échéance incontournable que constitue une année scolaire, ainsi qu'aux différents rythmes qui ponctuent cette année », vécue différemment selon « l'âge des enfants », parlant alors de « coordonnées temporelles » plus ou moins « subjectivement » thématiques (Boutinet écrit que « le temps est subjectivement allongé, l'horizon temporel mal défini » pour parler des enfants en « école primaire et encore plus en école maternelle ») (*Idem.*).

Les « échéances » se constituent par les informations des institutions et de leurs propres projets. Elle se traduit par les années scolaires et leurs « rythmes » que l'auteur illustre par « les vacances scolaires, les statuts très contrastés de chaque trimestre de travail » (*Idem.*) Au carrefour des deux – « ampleurs temporelles » et « échéances » – se trouvent le « propre vieillissement » et « l'épuisement des énergies » que le projet mobilise (*Ibid.*, p. 183). C'est-à-dire qu'au-delà de la dimension programmatique propre au « projet pédagogique » faisant de l'évaluation une incarnation et un arbitre des régimes temporels du projet (donc comme gestion et aménagement d'un temps), cette dernière vision ne repose que sur une projection maîtrisable d'un temps, qui se traduit par des indicateurs à deux niveaux : des « indicateurs terminaux concernant des buts fixés au préalable », approchés de la pédagogie des objectifs ; et des « indicateurs de route liés au processus même du projet » rendant compte du vivant et du vif des résultats, productions, aménagements, parcours ou chemin empruntés pour conduire le projet, etc. (*Idem.*). Ainsi, les visées, sur lesquelles le « projet pédagogique » tient, changent, bougent à mesure des positions des sujets et de l'éducation. Au fond le « projet éducatif » « ne donne guère lieu à évaluation » ; mais il trouve son « instance évaluative » chez le « projet pédagogique » qui vient comme lui montrer comment ses visées s'élaborent dans le réel, l'empirique, le monde. L'évaluation est donc retenue ici comme une modalité temporelle de conduite de « projet-programme » et « d'instance » pour le « projet-visée ». L'évaluation a une double fonction de rendre compte, et de situer la vie d'un projet et de son état, comme il est à ce moment-là et par rapport à des « indicateurs » de natures différentes. « La seule évaluation critériée de la pédagogie par objectifs est insuffisante pour rendre compte de la réalisation d'un projet » (*Ibid.*, p. 183).

En tant que « paramètre », l'évaluation se situe en « aval du projet », comme « terminal du projet selon des modalités et des critères en partie définies au préalable » (*Ibid.*, p. 189). Finalement, à l'instar du projet, « l'évaluation » ici est de l'ordre de l'amont quant à sa définition, pour reprendre les termes de l'auteur, sur le plan technique : ses « modalités » et ses « critères ». L'évaluation est, en même temps, de l'ordre de l'aval quant à sa double réalisation : à la fois dans ce qui se réalise, ce qui se fait ; et à la fois dans ce qui permet d'attester de sa réalisation, de ce qu'elle s'est faite, traçant ainsi dans les sillons du projet qui enveloppe l'évaluation – comme un « moment » ou un « paramètre » du projet en soi – qui se fait évalué. Si Boutinet n'insiste pas ici sur cette double temporalité, c'est probablement du fait que le projet est étudié comme une élaboration concrète, un vis-à-vis, d'intentions : comme une méthodologie. Ainsi, cet amont de la définition est inclus dans les discussions quant aux visées et aux positions des concepteurs du projet, dessinant le « projet éducatif », venant circonscrire de plausibles « modalités », à l'instar de la « pédagogie » face à « l'éducation » (*cf.* annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°2). Mais rien n'empêche d'interpréter, à ce niveau, que la définition puisse se faire en aval du projet, mais en amont de « l'évaluation terminale ». Et dans ce dernier cas, l'évaluation serait belle et bien ici affaire de l'aval stricte comme venant après les vécus des situations éducatives et pédagogiques.

Pour répondre à ces interrogations portant sur le versant formel de l'analyse, je prendrai appui sur le passage intitulé « L'évaluation et ses indicateurs », tenant dans la page 238 :

- « L'évaluation accompagne toute pratique ».
- « Elle n'en est pas simplement la phase terminale ; mais à travers différentes évaluations ponctuelles, qui sont autant d'évaluations intermédiaires, la pratique prend mieux conscience de ce qu'elle fait ».

Ainsi, voici une première réponse : puisque « l'évaluation accompagne [...] », elle se fait tout au long de « toute pratique », de façon organisée et tenant d'une linguistique de programmation. En cela, il est conforté que l'évaluation est du côté du « projet-programme » comme étant elle-même une pratique.

- « L'évaluation est cette appréciation de l'écart existant entre la règle incarnée par le projet et les réalisations effectives » (*Ibid.*, p. 238).

Le terme « appréciation » se retrouve également chez Ardoino et Berger (1989). Cela permet de renvoyer à la part subjectivée, car en tant que pratique, elle est incarnée, par un ou plusieurs sujets. L'« écart existant » (Boutinet, *Op. Cit.*, p. 238) dépend de deux pôles, comme le projet : un pôle subjectif, qui l'anime, le conduit, l'observe, porte son regard sur cet écart/appréciation/évaluation ; un pôle objectif qui sera incarné par des « indicateurs » thématiques et permettant de rendre « L'évaluation en tant que contre-rôle [qui] servira donc de guide pour le projet tout au long de sa réalisation » (*Idem.*). Le « contre-rôle » se retrouve, comme origine du « contrôle », présenté et étudié plus haut avec Ardoino comme à la fois intention de nature de conformisation et instrumentation.

En tirant le fil de la précédente caractéristique et de sa mise en résonance avec la pensée d'Ardoino, il apparaît que l'évaluation dans le projet est un contrôle rythmé, conduit par un ou plusieurs sujets, porté sur des indicateurs thématiques, constituant un « guide pour le projet tout au long de sa réalisation » (Boutinet, *Idem.*).

Ces considérations n'excluent pas « l'évaluation », telle qu'exposée par Ardoino, dans un projet. Au contraire, « l'évaluation » d'Ardoino se retrouve finalement dans le « projet éducatif » de Boutinet ou dans tout « projet-visée », ainsi que dans le phénomène-même « d'appréciation » qui semble caractériser l'acceptation de Boutinet. Cependant, ce qui est observable et caractéristique de l'évaluation dans le projet, telle que réfléchi ici, c'est alors bien sa nature d'opération, qui nécessite pour se faire et exister une conscience – comme lieu d'élaboration et d'effectuation – et des informations à la fois pré-déterminées servant de fondements pour le « contre-rôle » / le « guide » ; et des informations qui explicitent des faits, des choses situées, soit du côté processuel ou de la praxis, soit du côté procédural ou de la *poiésis*, soit des deux. Ce qui fait que « L'évaluation d'un projet ne peut se limiter à l'utilisation d'un seul critère. Elle est toujours multicritériée, respectant en cela la complexité du projet » (Ardoino, 1999, p. 14).

Cela permet d'amorcer dans l'autre direction de l'évaluation chez Boutinet, celle de l'évaluation d'un projet. Tout d'abord, l'évaluation *d'un* projet, pour le distinguer de l'évaluation *dans un* projet, est une « démarche » étant sur « [...] un point de vue plus structural en nous posant la question : comment un agent extérieur peut-il analyser le projet qui lui est soumis et s'en faire une idée suffisamment précise pour en situer les enjeux au bon niveau » (Boutinet, *Ibid.*, p. 239). L'auteur continue en décrivant des caractéristiques pratiques :

- « [Elle] peut être pratiquée à n'importe quel moment du processus [...] pour appréhender la démarche dans sa globalité. De ce fait l'analyse de projet est beaucoup plus vaste qu'une simple évaluation liée à la mesure des effets » (*Idem.*).
- « Cette analyse vise à apprécier la philosophie générale d'un projet à travers ses différents composants et leurs relations » (*Idem.*).
- Pour ce faire, l'auteur identifie sept « paramètres essentiels »<sup>1</sup> (*Idem.*) sur laquelle « l'analyse » est « portée » (*Idem.*), qui sont autant de critères différents et différenciés d'une évaluation d'un projet.

En fin de section, Boutinet décrit la façon dont « l'analyse du projet » se configure :

« Ce qui importe dans l'analyse d'un projet n'est pas de réaliser un relevé minutieux d'indicateurs ayant trait à chacun de ces paramètres. L'essentiel est de pouvoir mettre en évidence le ou les paramètres qui tiennent le principal rôle dans ce qui fait la singularité du projet, c'est-à-dire qui permettent de rendre compte de sa destinée au travers de sa réussite ou de son échec. En conséquence l'analyse du projet ne cherche pas à constituer un recueil exhaustif des faits mais s'efforce d'effectuer une mise en relief de données jugées pertinentes au regard du contexte et susceptibles de fournir des clefs de compréhension appropriées sur le projet, ses acteurs, son évolution, voire son vieillissement » (*Ibid.*, p. 245).

En tirant le fil de ce résumé, il ressort que l'évaluation *d'un* projet a une visée formative (Allal, 2013), faisant d'elle un « pont entre enseignement et apprentissage » (Allal, *Idem.*) dans le contexte du projet. L'évaluation serait un enseignement de sa réussite ou son échec à tirer, à situer, pour faire apprendre par des « clefs de compréhension appropriées » de nouvelles ou différentes informations « mises en relief ». C'est le travail du sens, qui doit

---

<sup>1</sup> Les paramètres étant 1) « la situation problème » ; 2) « les acteurs engagés dans le projet » ; 3) « les visées et buts explicités » ; 4) « les motifs invoqués » ; 5) « les stratégies en présence et les moyens utilisés » ; 6) « les résultats obtenus à court et moyen terme » ; 7) « les effets secondaires non voulus, engendrés et leurs conséquences » (1993, pp. 239-245).

être visible dans l'extériorité du projet (on se rappelle l'intention annoncée par Boutinet en début de présentation de « l'analyse du projet » : un « agent extérieur ») et celui des productions, des réalisations, qui se font au sein d'une même démarche. Si l'évaluation d'un projet peut se faire « à n'importe quel moment du processus » et qu'elle est « plus vaste qu'une simple évaluation liée à la mesure des effets » (1993, p. 239), c'est parce que cette évaluation-là est elle-même un projet possédant ses propres temporalités et ses édicitions : on ne parle pas d'étapes, ni de correspondance adhésive avec le projet, comme reflet normatif qui s'y situe à l'intérieur ; on ne peut pas prétendre connaître les résultats, ni faire en sorte de s'y rapprocher, comme cela peut l'être dans l'évaluation *dans* un projet. Le projet de l'évaluation *d'un* projet est un autre : il est altération, et altérité. *Altération* parce qu'il est autre que le projet évalué et vient le transformer en un autre<sup>1</sup> par ses actions, et ce sera dans ce processus de « changement » (Ardoino, 1999, p. 65) qu'on observera les « données mises en relief ». *Altérité* parce qu'il est la considération et l'importance de la différence dans la ressemblance, et de son renvoi par réflexion à son existence et sa légitimité. Et parce qu'il est conduit par un sujet extérieur au projet, un étranger, qui vient situer des appréhensions et des compréhensions du projet et des autres sujets qui, eux, sont dedans. Ces dernières considérations éloignent des reconnaissances techniques du projet et de l'évaluation pour mettre en lumière toute l'éthique qu'il y a, dès ou même dans l'étude de l'évaluation sur le plan technique. Des humains sont en projet ; des projets vivent par des humains : une évaluation d'un projet doit se rappeler de leurs présences et de leurs implications, comme elle rappelle réflexivement à son agent qu'il est présent et impliqué. D'un autre côté, des lieux d'actions réclament une prise en compte et une performance dans la « situativité » (Mottier Lopez, 2017) potentielle ou observable d'une évaluation. Humains et contextes viennent aussi justifier de la mise en projet intrinsèque d'une évaluation.

### *Synthèse temporaire*

Dans le monde de l'éducation et de la formation, après avoir soutenu avec Ardoino que l'évaluation s'inscrit toujours dans un projet, j'ai procédé, avec Boutinet, à une étude approfondie du projet et des répercussions pour l'évaluation. Pour conclure sur la relation « évaluation-projet »<sup>2</sup>, à partir de Boutinet<sup>1</sup> (1987, p. 16), je propose une taxonomie

---

<sup>1</sup> Et comme le dit Ardoino pour cette même « altération », « Nous entendons ici par altération non pas la corruption ou la falsification, comme ordinairement, mais plus conformément à l'étymologie, le changement de soi (qui peut devenir autre sans cesser pour autant d'être soi) par l'action de l'autre » (1999, p. 65).

<sup>2</sup> Qui peut consister aussi en un hommage et une référence à Lecoinge quant à son propre travail sur l'articulation « Évaluations, projets et valeurs » (1997, pp. 210-217). Bien que l'analyse qui suit ne s'inscrit pas dans le travail de Lecoinge, mais bien en une mise en dialogue d'Ardoino et Boutinet.

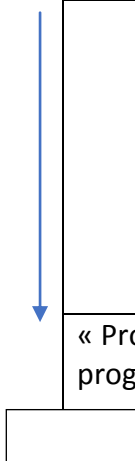
montrant les articulations théoriques entre les types de projets et la correspondance théorique d'une évaluation, comme suit :

---

<sup>1</sup> À qui je dois l'idée, la mise en forme de base et la flèche de démarcation entre « projet mou » et « projet dur » (Boutinet, 1987).

TABLEAU 5 - ÉVALUATION ET PROJET AVEC ARDOINO ET BOUTINET

Type de projet selon Ardoino	Déclinaison des projets chez Boutinet	Correspondance entre type de projet et évaluation selon Ardoino et Berger	Lien entre type de projet et évaluation chez Boutinet	Comparatif sur les rapports entre type de projet et évaluation entre Ardoino et Boutinet
« Projet-visée »	Projet éducatif	« L'évaluation » telle qu'envisagée par Ardoino et Berger (1989), pour veiller à l'interrogation du sens, des significations et qui se vit comme telle.	Rien d'autre que cette « évaluation », quête et processus de sens et de signification, de valeurs, de travail des finalités.	Dans ce projet, pour Boutinet il n'y a pas d'évaluation. Pour Ardoino, l'évaluation reste « l'évaluation », figure matricielle et dynamique, sinon vitale pour le sens que donne le projet éducatif, à chaque fois qu'on en discute. Dans ce projet, l'évaluation sera tout autant les moments d'échanges, les controverses, les débats d'idées, que dans des autres évaluations-opérations des projets dans le projet éducatif et de leurs résultats, productions.
Au carrefour des deux	Projet d'établissement & Projet de formation	Une « évaluation » pour les acteurs éducatifs sur le sens de leur agir professionnel ; une auto-« évaluation » pour les parties-prenantes de la formation ou de la vie de l'établissement comme moteur de leur implication. Un « contrôle » et autocontrôle pour se/être réguler dans la bonne tenue et conduite du projet d'établissement – vers l'acteur éducatif – quant à la vérification de la conformité de l'application de la	Une « évaluation » de type « interprétation » (1986), car l'ensemble des modes d'évaluation sera tenue par le sujet-enseignant-formateur. Des « contre-rôles » (Boutinet) ou « référentiels » (Ardoino) pour réguler et habiller les projets.	L'ensemble des évaluations étudiées jusqu'alors, puisqu'elles servent autant de vis-à-vis du projet en son sein – comme cadre de références, comme levier d'actions, comme reflet des significations ici et maintenant, comme moyen de discussion – que d'extériorité pour communiquer à tout niveau (et peut-être que dans ce dernier cas ce serait une majorité de « contrôle » (Ardoino)).

		<p>vision de l'éducation d'ici.</p> <p>Un « contrôle » majoritairement, des connaissances, des compétences, des savoirs – vers les apprenants-formés – pour un gage d'efficacité, permettant de rendre compte aux institutions comme aux stagiaires et partenaires.</p>		
<p>« Projet-programme »</p> 	Projet pédagogique	<p>Essentiellement du « contrôle » dès lors que focalisée sur les arts pédagogiques, les techniques et méthodes, ainsi que sur les axes programmatiques de la formation ou de l'éducation. Des “bulles” « d'évaluation » possibles peuvent être opérantes, notamment par les feedbacks des publics, des pairs, ou par des interrogations réflexives (dans ce cas autoévaluation si non discutée avec autrui).</p>	<p>Des velléités techniques si on suit Boutinet, qui la rendront normative et techniciste à son tour. Un positionnement du sujet si on suit Ardoino, qui reste pilote-sujet-humain de la conduite.</p>	<p>L'évaluation est une référence qui transforme le projet en « guide » (Boutinet) ; elle est une « instance » opérationnelle et qui <i>opérationnalise</i> ses composantes (Boutinet). Un « contrôle » ou « référentiel » (Ardoino) pour son « analyse » (Boutinet)</p>



À partir de ce travail, il convient de situer alors les types d'évaluation, puisqu'il reste des zones d'incertitudes et de trop grandes généralités quant à la relation évaluation-projet. Les répétitions des termes « évaluation », « contrôle » et de leurs « avatars » pour reprendre un terme d'Ardoino (2000), comme les « référentiels », « guide » par exemple, ne suffisent pas à comprendre de quelle évaluation au sens pratique il s'agit. Or, des littératures existent à propos de ce travail de qualification des évaluations. Par ailleurs, les intentions, finalités ou visées ont montré leur importance génétique quant à ce qu'est une évaluation sur le plan de son projet. De nouvelles études montreront que si des projets se constituent effectivement dans des finalités – « d'éducation », de « formation » et/ou de « pédagogie » notamment, dans le sens de Boutinet (cf. annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°2) – et que cela viendra toucher l'évaluation qui s'y intégrera – dans le projet – il n'en reste pas moins que théoriquement, chaque évaluation puisse se comprendre dans ses propres intentions constitutives : on a pu déjà commencer à l'apercevoir à partir de l'intention formative de « l'analyse du projet » ou de l'évaluation d'un projet de Boutinet.

Cette dernière remarque permet d'émanciper, en partie, l'évaluation du projet – comme concept – afin d'approfondir ce qui vient la caractériser : pas seulement comme pratique dans un projet, ni non plus une démarche psychologique et herméneutique d'un sujet sur le sens dans un moment donné. Entre le cru et le cuit, qu'est-ce qui fait que l'évaluation ne reste pas en place et ne « s'assigne pas à résidence », comme le mettaient en garde Ardoino & Berger (1989) ? Au-delà des dangers de réification et de tromperies linguistico-politique, mais comme une pratique référentialisée, instituée par ses propres codes et « gestes professionnels » (Jorro, 2016a), et limitée dans un champ : disciplinaire, et d'actions de conduites ? La prochaine étude, avec Vial (2009 ; 2012a), marque le début de ces investigations pour étudier l'évaluation comme un phénomène dont les contours ressemblent plus à une aura qu'à une case, à une ambiance possédant ses propres caractéristiques plus finalement qu'à un protocole d'application.

#### 2.1.c. Projeter l'évaluation : Michel Vial

Les textes de Vial (2009 ; 2012a principalement) peuvent être décrits sur deux niveaux : problématiser de l'évaluation pour s'y former ; modéliser les différents types d'évaluation. L'auteur poursuit une finalité : travailler ce qu'il appelle la « conceptualisation » de l'évaluation.

« La conceptualisation sera 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* » (2009, p. 32, i.a.).

On distinguera des buts distincts pour ces deux niveaux, tous deux ancrés dans les disciplines des sciences de l'éducation mais convoquant ou faisant appel à plusieurs autres disciplines, à l'instar d'Ardoino ou de Boutinet. Un premier but qualifié ici d'épistémique, dans le sens de l'épistémè foucauldienne : « [...] l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences,

éventuellement à des systèmes formalisés » (Foucault, 1969, p. 250). Cela peut ressembler à une reprise du projet d'Ardoino pour situer l'évaluation : Vial pousse le travail d'Ardoino jusqu'à sa formalisation en un ensemble de formes abouties, tant sur le plan processuel – ce qui se passe et se fait dans l'évaluation – que sur le plan catégoriel – ce qui permet d'identifier cette évaluation-ci d'autres évaluations ou assimilées. Ainsi, Vial, en 2009, oriente ses documentations vers une formation à l'évaluation par une approche « multiréférentielle » (Ardoino, 2000 ; Mottier Lopez, 2017) allant des structures de la pensée occidentale et leurs implications pour les sciences humaines (2009, Chapitre 1, pp. 27-104) jusqu'à l'état des recherches de l'auteur, portant alors sur « la mise à jour de conceptualisations [d'évaluations], à l'aide de l'herméneutique et de la dialectique contemporaine » (*Ibid.*, p. 8) le faisant se situer, à ce moment-là, sur la subjectivation du sujet-évaluateur<sup>1</sup> dans l'activité-même de l'évaluation. Par conséquent, chaque chapitre a son tournant subjectivant, c'est-à-dire un renvoi au sujet « évaluant » (*Ibid.*, p. 9), pour l'emmener à « incarner » (*Idem.*) sa pratique, appuyé des réflexions et des composantes de ou des évaluations.

Ceci formalise le *deuxième but*, pédagogique : de former à une pratique, ou à un ensemble d'actes, qui peut prendre le visage intrasubjectif de préparation cognitive, réflexive et conative quant à « l'évaluant » en situation de préparation, de pilotage ou de régulation d'évaluation en son sein. Ce but pédagogique est le visage taxonomique et méthodologique d'opérations et d'informations mises en système et adressées à des professionnels de l'évaluation dans la formation et l'éducation. L'exemple le plus paradigmatique étant les « modèles de l'évaluation » (Bonniol & Vial, 1997 ; Vial, 2012a : je me réfère principalement par la seconde référence pour la thèse), tant dans la présentation qu'en fait l'auteur dans l'ouvrage *Se repérer dans les modèles de l'évaluation – Méthodes, Dispositifs, Outils* de 2012, sous la forme d'un développement analytique d'*item* systématiquement traités pour chaque modèle et sous-modèle, que par l'application de Vial à déterminer l'ensemble des composants ainsi listés. Là où la pensée de 2009 vient accompagner une démarche réflexive et herméneutique – dans le sens d'une confrontation aux textes pour en dégager des significations pour soi, en tant que lecteur-praticien-scientifique de l'évaluation – orientée sur le lecteur, l'ouvrage de 2012 vient poser les jalons pour « s'orienter dans la pensée » pratique. S'y retrouvent les grandes marques épistémologiques de Vial (comme les deux « logiques » de l'évaluation, par exemple) ; mais également un concentré d'exemples, illustrations, outillages, qui rappelle *l'Encyclopédie de l'évaluation* de Peretti, Boniface et

---

<sup>1</sup> L'auteur parle de l'« évaluant », défini comme « praticien et/ou producteur de texte sur l'évaluation » (*Ibid.*, p. 9).

Legrand (1998), dans laquelle se trouvent des éléments à la fois pratiques, descriptifs, et des éléments fondateurs. Il reste maintenant à explorer les deux niveaux de lecture de Vial.

Le **premier niveau de problématisation** peut se poser comme venant poursuivre les travaux d'Ardoino et Berger (1986, 1989), quant à s'interroger sur *qu'est-ce que l'évaluation* comme objet, comme pratique, et comme présence dans le monde de l'éducation et de la formation : ce que Vial nommera comme une « culture en évaluation » (2009, p. 8) ou encore une « anthropologie de l'évaluation » (*Ibid.*, p. 6). « On appellera donc problématisation l'ensemble du travail à faire : d'abord écrire une problématique puis dialectiser et expérimenter ses ressources en fonction des situations rencontrées » (2012a, p. 362). Par conséquent, en tant que « culture », elle vient se construire et soutenir des constructions anthropologiques venant mettre à jour l'évaluation comme une pratique se constituant par des actes, notamment pour se sortir du pâtre de vécus d'expérience d'évaluation :

« Un des problèmes que pose la formation à l'évaluation est que tout le monde croit avoir, ou avoir eu – certains disent d'emblée d'avoir subi – une pratique d'évaluation, alors qu'il s'agit d'une *expérience* de l'évaluation. Et cette expérience est souvent malheureuse. Or, c'est cette expérience qui est ici interpellée : le cadre conceptuel exposé ne va pas désigner directement des pratiques de l'évaluation qu'il faudrait corriger, ce cadre doit permettre de les interroger. C'est bien d'abord comment conceptualiser l'acte d'évaluation dont il est question ici. [...] Le sens du mot évaluation est institutionnalisé et on croit immédiatement savoir ce dont il s'agit. L'évaluation est une évidence trompeuse. *Permettre de passer d'une expérience à une pratique* est l'ambition de ce livre » (2009, p. 12, i.a.).

Pour s'y prendre, Vial construit sa pensée dans une approche d'arborescence de l'évaluation, en l'interrogeant avec différents objets et différents champs disciplinaires, notamment la psychanalyse, la philosophie et la sociologie : « La culture en évaluation consiste à identifier ces éléments disponibles, c'est-à-dire à développer son processus de référenciation » (2012a, p. 370). Se réclamant d'une approche systémique, l'évaluation est abordée là où Ardoino l'avait laissée, c'est-à-dire de la structurer et d'en définir les principes méthodologiques. L'évaluation, dans la constitution vialiste, trouve ses figurations, ses limitations, à partir d'un double jeu entre les différentes connaissances établies sur le plan scientifique, et le rapport d'engagement qu'entretient le sujet « évaluant » avec elles et les données contextuelles. Ainsi, tout l'ouvrage de 2009 navigue entre tantôt un travail dans le sujet, chez le sujet, dans un niveau micro-contextuel de subjectivation, d'un sujet-dans-l'action. Et tantôt un travail dans l'objet à multiples facettes qu'est l'évaluation, dans une quête de détermination et d'usage : qu'est-ce que l'évaluation et comment elle se fait ?

Épistémologiquement, Vial s'inscrit dans la pensée d'Ardoino et Berger, en distinguant le « contrôle » de l'« évaluation », avec ceci de nuancé que la distinction n'irait pas tant sur l'observation et la détermination de l'activité « hors sol », ou en général, sans sujet aux commandes pour ainsi dire. Il ne s'agit pas d'un regard sur les processus institutionnels ou les modes d'évaluer à l'œuvre. La distinction se situe au niveau du sujet et dans ce qu'il conduit dans les activités observables. Vial ne parle pas de distinction entre le contrôle et l'évaluation, mais de « logiques à l'œuvre dans l'action d'évaluation » (2009, pp. 63-73). Ces dernières dépassent sans exclure la différence entre le contrôle et l'évaluation.

« On ajoutera donc ici que le contrôle n'est pas le contraire de l'évaluation, c'est une sous-partie : le contrôle est une logique *dans* l'évaluation [...] »

L'évaluation comporte deux logiques contradictoires, opposées, symétriques, antagonistes : la vérification et l'interprétation (selon le vocabulaire d'Ardoino et Berger) ou le Contrôle et puis cet autre versant qui est beaucoup plus difficile à définir et que je désigne par "le Reste", ce qui permet de s'en tenir à des choses vagues *parce qu'elles doivent rester vagues, pour ne pas en clôturer le sens, le travail d'interprétation.* [...]

Conflit et donc dynamique entre le contrôle et ce que j'ai appelé "le reste" : tout ce qui reste quand on ne fait pas du contrôle (ce qui a été longtemps appelé le "formatif"). Il s'agit bien d'un lien conflictuel ; les deux paradigmes donnent deux logiques d'action en tension, en contradiction » (Vial, 2009, pp. 66-67, i.a.).

Cette partie de l'ouvrage introduit le développement sur les deux logiques ainsi identifiées : la « logique du contrôle » et la « logique du reste ». Ce que Vial nomme « logique » est inaugural de ce qui reste à caractériser dans l'évaluation, puisque « Parler de logique, c'est désigner des *attitudes* du sujet évaluant, au-delà de ses intentions » (*Ibid.*, p. 64). Partant de là, les modalités d'évaluation découlent des « logiques », comme les fonctions d'évaluation : « La fonction est un produit de la logique » (*Ibid.*, p. 64) et « [...] *les fonctions de l'évaluation résultent de l'activation, de la survalorisation de l'une ou l'autre des logiques* » (*Ibid.*, p. 65, i.a.). Ce qui est défendu par Vial (tout du moins dans l'ouvrage de 2009), c'est non pas de défendre ou conseiller une orientation vers l'une des deux logiques, ou poursuivre le travail critique d'Ardoino quant à la normativité de l'évaluation et du contrôle<sup>1</sup> que de plutôt

---

<sup>1</sup> Les critiques iront plutôt sur le fait de se laisser tenter par l'une des deux logiques ou par se laisser à des tendances personnelles sans les réfléchir, les faire réfléchir, ce que Vial (2009) nomme les « préférences » qu'il fera dialoguer avec les « références » (*Ibid.*, p. 23).

mettre le sujet au cœur de l'acte évaluatif pour les qualifier – le sujet évaluant, c'est-à-dire dans son « attitude », et l'acte évaluatif en soi, qu'est-ce que c'est que cela ici – par l'action en commencer par s'affranchir de la conviction dans l'acte éducatif (*Ibid.*, pp. 76-77) en veillant à ne pas tomber dans deux « écueils » : « le refus de l'une des deux logiques et/ou la survalorisation inconditionnelle d'une des deux logiques [...] » (*Ibid.*, p. 75).

C'est à partir de ces ancrages que peut se commencer le travail de problématisation dans le traitement de l'évaluation. En 2009, l'intention de l'auteur est de « [se] former pour évaluer », où le « se » prend toute sa place dans ce qu'installe le livre : le lecteur est face à un ouvrage heuristique dont le but (*cf.* plus haut) est bien de mettre au travail le sujet-lecteur-évaluant. La problématisation est la façon pédagogique pour Vial d'adresser au lecteur à la fois ses épistémologies (celles de l'auteur) et les différentes auto-explicitations que le lecteur s'en fera ; et pour s'y prendre, Vial fait le pari réflexif que c'est au sujet de « Se donner une problématique pour évaluer » (Chapitre 1, pp. 27-104). C'est donc au sujet évaluant de se mettre au travail, pour reprendre l'auteur, continu, en adossant une posture habile des connaissances constitutives du sujet – ce que Vial nommera les « références », c'est-à-dire les savoirs scientifiques, techniques, toujours limités dans leur exhaustivité, leur maîtrise, dont le sujet peut (sinon doit, dans l'acte d'évaluation) avoir la possibilité et la capacité de retrouver, par exemple à travers la citation d'auteur, ou du cadre épistémologique, ou de la nomination de tel aspect de son évaluation en en présentant sa genèse constitutive, c'est-à-dire dans ce qui fonde historiquement la « culture de l'évaluation » qui est elle aussi en mouvement<sup>1</sup> – et une posture réflexive qui sera finalement le pendant des « logiques » d'évaluation dans le sujet, consistant principalement en « l'autoévaluation ». Le travail de problématisation est une dynamique située et incarnée dans le sujet en situation ou en action d'évaluation qui passe par des processus d'apprentissages et de constitutions à travers des concepts articulées ou secondées d'une dynamique de « prise de position face » à ces différents apprentissages et ces différentes constitutions. En d'autres termes prendre conscience qu'en évaluation il existe des savoirs et des connaissances qui me précèdent et qui jouent dans mes agissements m'invitent à y être vigilant à double titre : car je ne puis être certain de leur maîtrise, de leur totalité, de leur exhaustivité quant aux situations réelles dans lesquelles je vais agir, et je me dois d'en avoir

---

<sup>1</sup> On pourra se référer à plusieurs citations de Vial qui renvoient à la dimension constitutive de la « culture » dans sa vision de l'évaluation comme acte : « La culture permet d'éviter les confusions, les réductions, les certitudes du sens commun. La culture n'est pas un stockage de savoirs, c'est une dynamique » (2009, p. 23). « La culture est ici la réponse à la question : "comment habite-t-on un acte ?" (Clos, 1999) » (*Ibid.*, p. 24) ou encore « La culture permet la connaissance, cette conscience de son ignorance et le désir de savoir encore » (*Idem.*).

la connaissance (en mémoire, sauvegardée, comme un rappel) car « On n'étudie pas l'évaluation comme on étudie l'atome » (*Ibid.*, p. 12). Pour procéder alors concrètement à cette problématisation, il faut se former : c'est tout l'objet de l'ouvrage de 2009 qui s'adresse à des praticiens en évaluation pour qu'ils élaborent une « pratique » de l'évaluation (*Ibid.*, p. 12).

Du niveau de problématisation, il est retenu :

Qu'avec le retour sur le sujet, « l'évaluant », Vial sort des dichotomies linguistiques et épistémologiques entre le contrôle et l'évaluation pour y revenir dans une approche intrasubjective : les tensions se vivent aussi au niveau du sujet. Pour y prévenir et aborder ces tensions, en lucidité (puisque'il ne s'agit pas de privilégier une « logique » à une autre), il s'agit de « se former » pour « évaluer » correctement, c'est-à-dire à l'aune d'un projet. « Le projet n'est pas le moment où on construit un problème mais le travail engagé pour être en problème » (2009, p. 189, i.a.).

Cette focale intérieure place le sujet dans une posture de responsabilité, de capacité ; mais aussi de finitude et de faillibilité qui n'est pas sans rappeler une « phénoménologie de l'homme capable » du philosophe Ricœur (2004, 2005). Aussi « l'évaluant » est d'abord un humain animant une « pratique sociale » (Vial, *Ibid.*, p. 12) qui baigne dans une « culture » se faisant et dont le sujet participe, permettant de situer, avec l'auteur, qu'il n'y a pas une définition unique de l'évaluation, et qui vient correspondre, malgré l'emploi du déterminant « la », avec les débats quant à « la, une ou les » cultures de l'évaluation.

Le sujet navigue dans trois « processus »<sup>1</sup> dans l'acte ou la pratique d'évaluation, tous trois contributeurs de la *qualité* de la pratique – c'est-à-dire dans ce qui vient la qualifier/identifier et qualifier/évaluer à son tour – sur les plans culturels et formatifs, sur le plan de « l'apprenance » telle que Philippe Carré (2020) la définit. « L'apprenance » pourrait dialoguer avec le projet pédagogique de Vial :

« Au sens strict, délibérément placé à l'échelle micro, psychologique, l'apprenance est une attitude caractérisée par “un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite” (Carré, 2005, p. 108). Synthèse au temps t de la sédimentation des expériences d'apprentissage dans un domaine donné ou de façon générale, l'apprenance

---

<sup>1</sup> Voir en annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°3.

contribue à la motivation à se former et influence les pratiques d'apprentissage. Question d'attitude, elle interroge donc en premier lieu des dimensions endogènes du comportement humain : disposition, capacités, projets, inclinations, motifs... Facteurs internes à la personne, donc, car le rapport à l'apprendre est avant tout une affaire personnelle, mais facteurs toujours imprégnés des contextes sociaux, si l'on les analyse dans le cadre d'une psychologie dialectique, qui voit avant tout l'individu comme un sujet social. Le sujet apprenant est, pour ainsi dire, "singulièrement social" » (Carré, 2020, p. 19, c'est moi qui souligne).

Les passages sont soulignés de façon à faire résonance directement avec les implications pédagogiques et heuristiques de Vial de 2009. « Échelle micro » et « affaire personnelle » caractérisent l'adressage de la pédagogie de Vial vers l'évaluant : ce livre s'adresse aux évaluateurs, se formant. Par les « processus » engageants du sujet,

1) La pratique sociale (donc l'imprégnation des « contextes sociaux » de Carré) qu'est l'évaluation n'est jamais figée ou totalisée que plutôt « synthèse au temps *t* de la sédimentation des expériences d'apprentissage » (Carré, *Op. cit.*).

2) L'évaluation se modélise, prend figures, et reste un domaine, comme un objet, polymorphe et toujours en cours d'élaboration (puisqu'il n'y a pas une définition unique de l'évaluation) donc source de manques, et par conséquent de désir, contribuant à la motivation du sujet évaluant à poursuivre sa formation. Enfin, « l'apprenance est une attitude » à l'instar de ce que sont les « logiques » pour Vial : elles s'accomplissent empiriquement, corporellement. Les tendances normatives de l'évaluation, comme pratique tout comme domaine d'études ou de recherche font que Vial préconise une pédagogie de la problématique, de rester en questionnements et de circonscrire l'évaluation à ces champs, afin de contrebalancer lesdites tendances pouvant rattraper le praticien comme le chercheur positiviste.

Le **second niveau de lecture**, la modélisation, est l'aboutissement temporaire du travail de Vial, tout en étant aussi sa case départ, dans sa collaboration avec Bonniol (1997), des buts d'épistémologie et de pédagogie. Avec *Se repérer dans les modèles de l'évaluation* (2012a), Vial pose une structure totale des différents « processus » dont il est lui-même sujet évaluant : « toujours à la fois auteur et lecteur [...] se construi[sant] une culture en évaluation » (2009, p. 9). Lire Vial de 2012, c'est se confronter à une proposition structurellement déterminée d'une culture de l'évaluation, basculant dans le côté opératoire de la pratique avec ses caractéristiques intrinsèques pour l'auteur :

« Dans le but de faire connaître les courants d'évaluation disponibles, le livre est découpé en trois sections correspondant aux trois périodes, trois "grands modèles", avec trois types d'objets à évaluer ; ces modèles ont chacun produit des dispositifs [...] » (2012a, p. 14).

En plus de cela, Vial fait aboutir son parcours de problématisation en rédigeant pour chaque modèle

« des principes, des postulats, des théories, des centres d'intérêts spécifiques qui déterminent les dispositifs types et les outils emblématiques. C'est pourquoi les chapitres [et donc les modèles] sont organisés de la même manière tout au long du livre » (2012a, p. 14).

Ce travail constitue (ou peut être lu comme) un recueil de projets d'évaluations, ceci pour plusieurs raisons. En somme, Vial détermine trois projets d'évaluations quasi-indépendant du reste : les « modèles », comme les « sous-modèles », sont prêts à l'emploi du côté du praticien et préstructurés ou conceptualisés du côté du chercheur. « Le projet est un hologramme de l'évaluation » (2009, p. 190). À ce compte, l'approche modélisante de Vial correspond au « projet-programme » d'Ardoïno. Un « projet-programme » d'évaluations où se confondent les dimensions processuelles et subjectivantes, idéologiques et philosophiques dudit projet restant à vivre avec les consignes, conseils, avertissements et structures établies – la part programme, comme marche à suivre – permettant, pour l'auteur, de catégoriser les évaluations au-delà des deux « logiques ». Pour Vial, c'est bien dans le projet que s'élaborent et se vivent les réalisations pratiques de son travail : « [...] le projet est une notion à *part entière* du champ de l'évaluation et non pas seulement un outillage supplémentaire : il engage le sujet et le construit » (2009, p. 189). Reprenant la distinction d'Ardoïno (*Ibid.*, p. 177), il retient au « projet-programme » la « logique de contrôle » et au « projet-visée » (remodelé pour l'occasion par un pluriel de plusieurs visées) la « logique du reste » : « Le projet est articulation de ces deux façons d'être, avec des périodes où l'une des deux logiques pilote l'autre » (*Ibid.*, p. 178).

Par conséquent, c'est à la fois dans le projet et comme projet que l'évaluation est d'abord autoévaluation (*Ibid.*, p. 190). En effet, en suivant la vision de Vial, c'est dans l'autoévaluation que le sujet incarne cette « articulation de ces deux façons d'être » : entre « l'auto-contrôle » de veille et d'assimilation, de conduite et compréhension, de maintien du sens et des valeurs défendues ou poursuivies par le projet, du travail éthique et déontologique de bien-faire et faire bien les gestes et activités réalisatrices du projet, dont l'évaluation fait partie ; et « l'autoquestionnement » de sens, de signification pour soi, qui existe tant que le sujet se tient au sein du projet, sinon même en-dehors, en continue (le projet peut se terminer, mais mes questionnements quant à lui peuvent se poursuivre), du zèle de normativité dans l'(auto)contrôle et son masquage. L'autoévaluation est le fondement de la place du sujet en tant que sujet-en-projet et dans-un-projet d'éducation ou de formation. La mise en communication d'une autoévaluation dans un projet d'évaluation (donc poursuivant des finalités et buts d'évaluation) sera sous la forme de « critère » (2009, « Le critère comme concept », pp. 139-152) :

- « Le critère renvoie au projet d'évaluation » (*Ibid.*, p. 139).



- « [Il] n’y a pas d’évaluation sans critère [...] Tous les critères sont d’évaluation [...] » (2012a, p. 407).
- « [Il] n’a pas de nature. Tout peut devenir critère. [...] Le critère est un énoncé, du langage. Le critère est le résultat langagier d’un choix dans les valeurs : il nomme ce qui importe à un moment donné. Il fait exister ce qu’il désigne »<sup>1</sup> (2009, p. 139) ou encore « Les critères ont la tête dans les valeurs » (2012a, p. 407).
- « Le critère sert à nommer ce qui va être évalué dans l’objet [d’évaluation, “c’est sur quoi porte l’évaluation“], une qualité attendue. [...] Les critères ne sont donc pas issus de l’objet évalué. Ils viennent toujours d’une théorie de l’objet » (2012a, p. 408).
- Par conséquent « Le critère n’obéit pas à une définition stable, immuable. La conception du critère dépend de la conception qu’on a de l’évaluation. [...] Le critère s’ancre dans le sujet évaluant. Travailler les critères, c’est se travailler » (2009, p. 152).
- « *Dans le contrôle*, le critère tend à la prescription. [...] Il est davantage dans l’information, l’ordre, la commande » (2009, p. 142, i.a.).
- Dans la logique du reste, « Le critère est une proposition, un déclencheur, la mise en relief d’une caractéristique, d’une qualité dont on attend qu’elle accompagne tout le déroulement de l’action. [...] Il est d’emblée dans la communication. À ce titre, il est temporaire ou éphémère : une trace, une empreinte ; au plus stable, un sentier, une habitude de passage » (2009, pp. 142-143).
- Enfin, chaque modèle détermine ses propres canons de critères.

Les études précédentes ont permis de contextualiser l’évaluation dans un projet la supplantant toujours contextuellement. Les réflexions de Vial emmènent à penser l’évaluation comme un projet, sur les mêmes enjeux que décrits auparavant. Parler ainsi de projet d’évaluation permet de situer cette dernière non plus seulement comme pratique mesurée dans le temps et l’espace et assignée à un moment donné, mais aussi comme quelque chose brassant et se pensant à différents niveaux de réalités et possédant en son sein ses propres contradictions, à l’instar des buts et des finalités des projets. Ainsi les enjeux pour le pilote de toute évaluation ne consistent pas seulement à conduire une opération mais à être « garant que le projet *se fonde*, il n’est pas le garant que le projet se

---

<sup>1</sup> À l’instar de ce qu’en note Lecointe (1997) quant à la puissance illocutoire (Austin, 1991, p. 113 notamment) dans l’évaluation : « À la suite de JL Austin, la linguistique qualifie d’illocutoire tout acte de parole réalisant ou tendant à réaliser l’action dénommée [...] Parmi les verbes illocutoires, il y a les performatifs (ordonner, déclarer) et les verbes d’attitude (jurer, juger...) » (Lecointe, 1997, note 5, p. 52).

fabrique. [...] c'est bien avoir *la mission d'installer des conditions [...]* » (*Ibid.*, p. 185, i.a.). Par conséquent, « Un projet ne s'évalue pas sur sa cohérence mais sur sa pertinence à un autre projet » (*Ibid.*, p. 189). Il est envisageable que l'évaluation soit située dans un ou plusieurs projets la supplantant ; mais que récursivement l'évaluation comme projet vient co-déterminer, avec d'autres enjeux, à son tour les projets la contextualisant. Ceci permet deux voies heuristiques d'analyse :

- *L'évaluation dans* tel projet où je peux remonter aux types de projets, à ce qui le constitue, à son territoire d'exercice, à sa technicité et ses pilotes et publics...
- Le *projet d'évaluation*, projet dans le projet, qui se nourrit à la fois des mêmes informations que tout projet (et donc qui se caractérise des deux façons étudiées jusqu'alors) et qui met en jeu les processus que Vial décrit en 2009 et qui peuvent se consolider, former ensemble un solide, une structure. C'est bien l'enjeu de 2012 : présenter les structures d'évaluations observées, approchées, interprétées et travaillées par Vial pour les constituer en projets. Ici alors, un « modèle d'évaluation » peut revenir à un « projet-programme » (Ardoino) ou « projet-objet » (Boutinet) dès lors qu'en tant que « lecteur » je m'y assigne à les conduire comme mise en conformité vis-à-vis d'une situation prescrite ou conforme (lue ou vue comme) que j'ai à vivre. On peut maintenant amorcer la synthèse des différents modèles/projets d'évaluations.

Pour plus de lisibilité, et afin d'éviter la retranscription rébarbative, la vision de chacun des trois modèles est présentée de façon brève, avec une phrase illustrative, les marques de références et le(s) but(s) de chacun<sup>1</sup>.

- Vision du modèle 1 (2012a, pp. 19-48) « Où évaluer égale à l'évidence mesurer ».

Ce modèle interroge le « point de performance » à installer et utiliser comme analyseur et comparateur. Le modèle 1 s'intitule « L'évaluation des produits (des états) : l'évaluation comme mesure (des effets, des impacts, des comparaisons de bilans) » (*Ibid.*, p. 14). Comme projet d'évaluation, il peut s'agir majoritairement d'un « projet-programme » (Ardoino), utilisé dans le cadre de « projet pédagogique » (Boutinet) ou d'enseignement ou de formation, mais dans des contextes et des intentions particulières de (logique de) contrôles.

---

<sup>1</sup> J'ai rédigé un tableau (*cf.* annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°4) récapitulant de façon plus complète les trois « modèles » de Vial (2012a) en resituant les informations suivantes pour chacun d'entre eux : le contexte historique, les concepts-clés, les théories structurelles pour accepter ce modèle, le dispositif type d'évaluation, l'outil emblématique du modèle, la logique prédominante, les objets et critères d'évaluation principaux, la ou les valeurs cardinales du sujet dans le modèle.

Le projet d'évaluation peut être un guide qui viendra dessiner le grand projet, le renforcer dans sa dimension programmatique, comme dans la conduite de programmes pédagogiques normés et homogénéisants pour l'apprenant. Cela n'empêchera pas son « apprenance » (Carré, 2020) et ses capacités d'agir ; mais ce modèle ne s'intéressera pas tant à ces dernières qu'aux résultats comparativement à d'autres données (que ce soient des résultats précédents ou estimés, des balises ou compétences structurées en référentiel, des niveaux de maîtrise ou de réalisation, etc.). La part créatrice des étalons ou des gabarits et sa répartition chez les différents sujets concernés par l'évaluation vient rajouter un peu de « mollesse » ou d'assouplissement (Boutinet, 1987) au projet d'évaluation et par voie de conséquence au grand projet dans lequel il s'inscrit et co-anime.

- Vision du modèle 2 (2012a, pp. 49-346), « Où évaluer égale à l'évidence, maîtriser les situations ».

Dans ce modèle, ce sont les coûts en objectifs, prises de décisions, gestion des compétences, amélioration continue des pratiques, et management qui sont examinés, « [la] valeur est dans l'économique, une plus-value » (*Ibid.*, p. 15). Ce modèle est le plus prégnant dans cette littérature (cinq chapitres) dans la mesure où ce serait celui faisant le plus d'objet de recherches et d'expérimentations. Ce modèle s'intitule « L'évaluation des procédures (des moyens) : l'évaluation pour la gestion des programmes » (*Idem.*). Comme projet d'évaluation, ce modèle est pluriel et circule à mesure que les sous-modèles le constituant passent sur la barre de projet dur ou mou (Boutinet, 1987). En clair, les différents projets de ce modèle peuvent servir un projet pédagogique comme un projet de formation, et peuvent servir de miroir réfléchissant pour le projet éducatif : dans le débat d'idées, dans la discussion et l'expressions d'idéaux et de vœux se trouvent les sites de leurs possibles réalisations, les leviers d'actions ou de réactions les alimentant et permettant de les voir et situer comme actuels. La quête et les processus de sens et de valeurs n'empêchent pas la prise en compte de réalités socio-économiques, voire ces dernières sont le lieu et le levier des discussions de valeurs les plus abouties. Cependant, les théories structurelles et les logiques dominantes du modèle 2 font que si les projets s'assouplissent, ce sera par à-coup et dans des moments particuliers, ponctuels ou accidentels (ou encore à partir d'« autoquestionnements » inhérents à ce genre de projets).

- Vision du modèle 3 (2012a, pp. 347-404), intitulé « L'évaluation des processus (des dynamiques et des dialogues) : l'évaluation située ».

Dans ce troisième modèle, évaluer équivaut à

« problématiser les situations pour la professionnalisation, pour l'intelligibilité des situations, développer les mobiles de la dynamique et des dialogues par le questionnement des projets, des enjeux, pour l'appropriation des attitudes professionnelles, pour l'émancipation des sujets au travail et leur bien-être » (*Ibid.*, p. 348.).

Le modèle 3 semble très proche de ce que Vial préconisait en 2009. Le projet d'évaluation ici semble faire usage du « projet-visée » comme garde-fou et générateur d'une conscience professionnelle, comme celle consistant à se rappeler que le réel est situé et que la culture en évaluation est à son service. Ne s'arrêtant cependant pas aux échanges, « l'évaluation située » serait génératrice de productions, de normes ou de gabarits, même si ce n'est pas sa finalité. Ce modèle pourrait renvoyer aux approches contextualistes présentées plus haut (Chapitre 1, section 1.3 ; Mottier Lopez, 2008, 2013b, 2017). Le contexte n'est plus un réceptacle d'animation de la démarche d'évaluation : il intègre le processus d'élaboration, de justification et de conduite en (re)mettant les sujets au cœur des enjeux d'évaluation. Vial parle de « problématiser les situations [...] pour l'intelligibilité des situations ». Le fait qu'il arrive en dernier modèle, encore au travail, va dans le sens de Mottier Lopez (2017) lorsque l'auteure affirme que les axes d'étude autour des contextes d'évaluation (sociaux et institutionnels) sont les plus innovants (*Ibid.*, p. 186)<sup>1</sup>.

L'évaluation serait une activité incarnée par un sujet conscient des enjeux de valeurs, de l'historicité de la pensée scientifique, certes, mais également des historicités des sujets. Dans celles-ci, il peut trouver les siennes en propre, qui configurent un alliage entre savoirs profanes et savoirs expérientiels, entre éléments culturellement instruits et connaissances scientifiques, formant ses « préférences » (Vial, 2009, p. 23). L'évaluateur vialiste doit avoir conscience de ces dernières, « référencer » ses us et ses façons de conduire l'évaluation, pour « passer des préférences aux références » (*Idem.*), que ce soit en leur donnant leur astreinte épistémique (dans la relation du sujet aux savoirs, aux modèles et registres de pensée d'époques, aux formations vécues, aux savoirs biographiques) ou en les positionnant dans sa posture. Le sujet peut y trouver aussi les historicités des autres, dans l'environnement, le contexte. Ces historicités peuvent l'aider à se réguler entre l'impossibilité de contrôle-sur total et un laisser-faire horizontalisé, du fait des positions asymétriques qu'installe l'activité entre celui qui conduit l'évaluation et celui qui s'y conduit. C'est la raison pour laquelle, chez Vial, c'est l'autoévaluation qui prévaut à l'évaluation (1997) ; et par voie de conséquence, c'est l'évaluation qui prévaut au projet. En somme, tout part du sujet « évaluant » et dans le même temps des savoirs institués, qui participent tous deux à cette culture de l'évaluation que Vial a travaillée. Du point de vue pratique, l'exercice de cette autoévaluation applicatrice passe par les « caricatures » (2009 et en annexes, partie

---

<sup>1</sup> Il est possible aussi mentionner la proposition de Hadji (2021) de concevoir un quatrième modèle de sept critères, dès lors que les valeurs et finalités visent une « évaluation humaniste » (*Ibid.*, pp. 227-249). Bien que Vial (2012a) soit présent dans les littératures, d'autres auteurs proposent des alternatives aux « modèles » vialistes, que ce soit en les poursuivant, ou en les critiquant ou en s'en émancipant.

1 : chapitre 2, pièce n°3), notion chère à l'auteur. Ces figures métonymiques permettent au sujet de rendre visible, pour soi, des traits, des attitudes, des mots, qui viendraient donner un visage anthropologique aux évaluations : la figure du policier pour le contrôle prescriptif ; la figure du juge d'un tribunal pour l'exercice du pouvoir juger ; la figure de « l'accompagnateur » (Vial & Caparros-Mencacci, 2011) pour l'évaluateur conduisant sur la « logique du reste » (Vial, 2009) avec, en son sein, différentes sous-caricatures. Au fond, les « modèles » (2012a) sont une extrémité structuraliste de mise en communication et mise en conformité – pour la lecture, la fluidité du sens que tissent les informations entre elles – de ce qui caractérise des évaluations. C'est un principe de typologisation qui, sans forcément le stipuler, exclut, d'un type à un autre, les différences. Un principe d'homogénéisation dans la présentation des données, qui ressemble finalement du côté de l'objet cette fois-ci – en l'occurrence le savoir – une forme de caricature. Peut-être que pour Vial le seul moyen de sortir, pendant un temps, des cogitations continues et du « travail d'engagement du sujet » qu'elle est (2009, p. 85) afin de leur donner forme, une communication, était de passer par ces voies d'extrémité.

Vial marque un tournant dans cet état de l'art puisqu'il reprend les approches globales et systémiques d'Ardoino sans rejeter (voire confirmant) la relation projet-évaluation ; tout en s'en extirpant, en ramenant l'évaluation comme un phénomène à deux entrées en dialogue : un phénomène d'apprenance, donc chez le sujet ; un phénomène culturel, donc de la science et des pratiques humaines, ici dans le domaine de l'éducation et de la formation (bien que l'auteur ne s'y limitait pas). Cette double face du phénomène pourra se retrouver dans toutes les littératures poursuivies, qu'elle soit en correspondance ou en scission (généralement toujours en dialogue, même s'il y a des dominantes du côté de l'évaluation traitée en soi [dans les recherches sur les pratiques, dans les innovations praxéologiques, dans les élaborations paradigmatiques des évaluations, etc.]). Il reste que si Vial identifie (par ses « logiques » et l'aboutissement taxonomique du côté de l'évaluation, par ses « modèles ») les références pour la formation à l'évaluation, les éléments pragmatiques et expérientiels de son apprentissage restent encore flous ou incertains : positionner l'autoévaluation comme la pièce maîtresse dans la régulation et la formation de sa pratique ne dit pas ni n'illustre les voies de son apprentissage. Cela n'enlève pas les autres moyens de s'y former ou d'apprendre du domaine en soi de l'évaluation<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Je présente dans les annexes le tableau, proposant une articulation des trois voies, qui finalise le dialogue des projets pour l'évaluation : d'une approche idéale portée par Ardoino à une modélisée par Vial, à partir de méthodologies de projet analysées par Boutinet (cf. annexes, partie 1 : chapitre 2, pièce n°5).

## 2.2. Les projets de l'évaluation

En définitive, on peut commencer à conclure que le projet d'évaluer revient à *une évaluation comme projet*. L'évaluation peut se penser et s'approcher comme un projet, permettant de faire ressortir des hypothèses heuristiques de modélisation :

- Il y a toujours une situation initiale complexe qui précède l'évaluation et qui vient la caractériser, dans le sens de lui donner un caractère propre mais aussi d'y inscrire une ADN, une génétique : de la genèse de la situation, l'évaluation en porte les gènes.
- L'évaluation porte et transporte des valeurs, dans ses modélisations ou formes modélisées comme dans ses enjeux de différents niveaux contextuels. Dans la même allégorie que précédemment, les évaluations ont leurs propres gènes, en fonction d'où est-ce qu'on parle et du lieu épistémologique et axiologique dans lesquels elles s'inscrivent, elles proviennent. Faute d'une seule origine (que l'histoire de l'éducation et de la formation, et de l'évaluation, peuvent permettre de resituer en partie) de l'évaluation, il y a deux types de lieu génétique : le lieu épistémologique comme configurations historico-scientifiques des évaluation (Chapitre 1) ; le lieu axiologique ou philosophique qui passe d'abord par la définition ou la majoration des valeurs sur les évaluations.
- L'évaluation est une activité de l'humain, et se trouve en soi chez le sujet comme dans l'extérieur, devenant ainsi observable. Du côté d'un sujet évaluateur, Vial a donné les lignes principales du projet d'évaluation : la problématisation et la modélisation comme lieu de culture évaluative à se réapproprier. Du côté de l'évaluation, il manque encore, à l'instar des poupées russes, les projets du projet d'évaluation, c'est-à-dire les dessins, buts et finalités scientifiques qui permettent de donner aux « modèles » (Vial, 2012a) une assise historique et reconnue au sein de la communauté de recherche en évaluation et une relativité : c'est le projet de recherche en évaluation, à la différence du projet d'évaluation en soi.
- Ce qui permet de s'inscrire pour de bon dans l'assertion de Mottier Lopez et Figari (2012) concevant « [...] l'évaluation, conçue à la fois comme une activité de recherche et une pratique sociale située » (*Ibid.*, p. 16). Ceci explique aussi pourquoi les quêtes des auteurs circulent sur ces deux versants de l'évaluation, et parfois sillonnent au milieu. La notion de projet permettrait de situer le lieu où le chercheur ou le praticien ou le chercheur-praticien se situe, en explicitant ces/ses intérêts et enjeux. À partir des différentes lectures, je propose une synthèse des types de projets en recherche sur l'évaluation de la façon suivante :

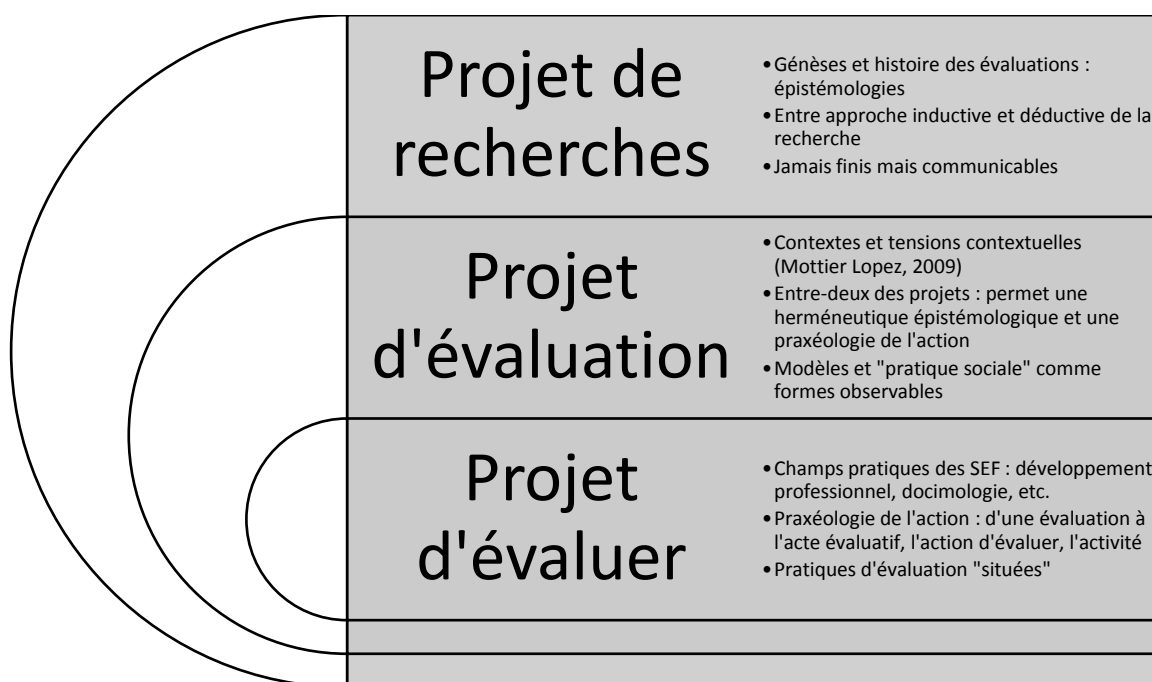


FIGURE 2 - LES PROJETS DANS L'ÉVALUATION : UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE

Entrer par les trois pensées et auteurs précédents a permis de situer cette organisation du couple évaluation/projets. Cependant, le choix d'une schématisation intégrative – les bulles sont les unes dans les autres – se motive du souhait de faire signifier les interrelations entre les types de projets : les projets de recherches en évaluation se nourrissent des projets d'évaluer. Ils ne peuvent être scientifiquement fondés que sur la base de « pratiques sociales situées » comme le disent Mottier Lopez et Figari (*Op. Cit.*). Du point de vue du projet et des « configurations » (Figari, 2012) épistémologiques, l'évaluation serait tout ceci, objet circulaire sur des niveaux de projets différents<sup>1</sup>.

### Transition

Durant l'exposé sur les « paradigmes » de Kuhn (2018 et en annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°1), j'observe que l'évaluation et la recherche ont cela de commun que se situer dans des éléments épistémologiques fondateurs – que ce soit la « matrice disciplinaire » ou le « système de références » – et de travailler sur des situations à problèmes ou à énigmes. Sur

---

<sup>1</sup> Pour autant, afin de donner une valeur plus étayée à cette proposition de classification de la façon dont l'évaluation est travaillée, abordée et utilisée comme objet scientifique, ou objet de pratique, il s'agirait de l'ancrer comme une notion déterminante qui aidera à proposer les buts et finalités de chacun des types de projets. Pour ce faire, je m'inscris dans la perspective de Kuhn (2018), des « paradigmes » et des « matrices disciplinaires » (*cf.* annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°1).

ce dernier point, là où l'évaluation semble se démarquer, c'est qu'elle est autant ce qui constitue l'énigme – la « problématisation » de Vial (2009, 2012) – comme ce qui permet de se positionner sur les éléments proposant une solution (chez l'élève, l'apprenant, l'institution, etc.). Dans cette optique, il reste à déterminer, fort de cette considération de l'évaluation – « entre activité de recherche et pratique sociale située » (Mottier Lopez & Figari, 2012) – ce que poursuivent ou ce qui caractérisent les finalités et buts des projets en évaluation. À partir des investigations menées durant le présent chapitre, trois types de projets, dotés de caractéristiques propres, sont identifiables :

- Le projet de recherche en évaluation

Ce type de projet a des finalités scientifiques, dans le sens d'usages ou/et de configurations de sens et de significations des évaluations, aux travers de « paradigmes » (Kuhn, 2018) et/ou d'éléments les constituants. Le but principal est de communiquer aux membres des différents groupes à la fois scientifiques et à la fois profanes, des informations venant faciliter des lectures plausibles du réel (dans des situations, dans des pratiques, dans des théories) et des leviers de mises en projets d'évaluation et d'évaluer, à des fins éducatives (donc de nouvelles finalités) : « Éduquer, c'est trouver les moyens pédagogiques d'être avec, de parvenir à être ensemble, d'arriver à vivre ensemble » (Houssaye, 2017, p. 9). Les projets de recherches en évaluation constituent la culture en évaluation et contribuent aux SEF, *via* des champs de recherche, aux services de fins d'éducation et de formation. Ces derniers sont ceux présents au sein des SEF et forment à leur tour des disciplines dans la complexe (au sens de *complexus* : tressés entre) discipline des SEF (Mialaret, 2019) : la sociologie, la psychologie, la didactique, la didactique professionnelle, la philosophie, l'histoire, l'épistémologie, voire la pédagogie et/ou l'andragogie. Ces différentes « matrices disciplinaires » (Kuhn, 2018) viennent permettre la discussion ou le processus de « persuasion » de Kuhn (*Ibid.*, p. 323), peut-être plus facilement que dans d'autres disciplines dans la mesure où les sciences de l'éducation sont plurielles. Il n'est guère étonnant alors de lire dans certains ouvrages (collectifs généralement) l'importance de privilégier le dialogue entre les approches d'auteurs pour l'évaluation et de ne pas chercher à l'astreindre à un seul ensemble de « généralisations symboliques » (Kuhn, *Ibid.*). Comme objet de recherches, l'évaluation fait circuler des valeurs véhiculant des échelles d'importances sur l'objet (vaut-il mieux privilégier ceci de l'évaluation ? tel aspect ? tel regard ?), des modèles servant à manœuvrer dans la recherche (qui proviennent à la fois des méthodologies des sciences humaines et sociales comme des disciplines spécialisées) et des propositions ayant fait leurs preuves et reconnues dans un ou plusieurs groupes de recherches (comme par exemple le fait qu'il y ait des fonctions, le fait d'un vocabulaire reconnu dans ce monde de recherche spécifique, des auteurs-clés). Enfin, les exemples servent autant de retours d'expériences que de sites expérimentaux ou de recherche : à la fois pour mettre à l'épreuve des innovations techniques ou pratiques (le pan « activité sociale située » de Mottier Lopez et Figari (*Op. Cit.*), que sert le projet d'évaluer) et à la fois comme données empiriques servant les avancées scientifiques.



## - Le projet d'évaluation

Ce type de projet est au carrefour des deux autres : sur une pièce de monnaie, il représente la tranche, qui symbolise à la fois la réunion en un même objet des deux faces de la pièce, et tout l'encadrement de la pièce comme partie à part entière. C'est-à-dire que le projet d'évaluation est caractérisé par des finalités de sens scientifiques et de sens pratiques : en cela, le projet d'évaluation détermine de quelle évaluation on parle. Dans un projet d'évaluation, c'est d'une évaluation ou d'un ensemble d'évaluations faisant telle évaluation globale qui est étudiée, sur le plan scientifique, et agie, sur le plan pratique. Dans les SEF, les projets d'évaluation se déroulent dans des champs d'investigation mêlant ces deux sens. Linda Allal (2012) en identifie deux : « Le premier est l'évaluation des caractéristiques [...] de personnes en vue d'actions ou de prises de décisions qui les concernent individuellement. [...] Le second champ est celui de l'évaluation des dispositifs de formation, » à tous niveaux contextuels (*Ibid.*, p. 181). Les projets d'évaluations sont caractérisés par des études ou recherches portant sur l'enseignement ou la formation aux évaluations : il y a des retombées pratiques, en vue de pouvoir déterminer des projets d'évaluer. Les projets d'évaluations ont une portée heuristique venant nourrir les projets de recherche en évaluation, en formalisant par exemple des modèles d'évaluation inspirés ou construits à partir des littératures et des recherches effectuées. Le but du projet d'évaluation est d'effectuer une herméneutique des évaluations jusqu'ici rencontrées (sur le plan expérientiel comme épistémologique, ou scientifique) et se donner le sens des actions d'évaluations qui prendraient place. Réciproquement, le but d'un tel projet est d'être contextuellement situé, c'est-à-dire que les contextes et les niveaux contextuels jouent un rôle déterminant dans les visages des évaluations (critère de plausibilité et d'utilité) et sont intentionnellement recherchés, pris en compte, dans son élaboration. Le projet d'évaluation peut être en tension entre deux tendances des autres projets l'encadrant : entre une uniformisation paradigmatique, qui se traduirait par une opacité des autres paradigmes, ou la considération de la suffisance du projet théoriquement fondé pour tout réussir et accomplir dans tous les domaines concernés, que Allal met en garde par l'irréconciliabilité de ce qui fonde « des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence » (2012) et de s'en préserver, caractérisant l'évaluation comme plurielle : « L'évaluation peut très bien affirmer son pluralisme, comme le font bien d'autres domaines en sciences sociales et humaines » (*Ibid.*, p. 192). Et l'autre tendance : une action ne prenant pas en compte les valeurs paradigmatiques de l'évaluation, de ses représentations et vécus critiques<sup>1</sup> qui constituent aussi ses « exemples » et s'y

---

<sup>1</sup> Voir plus loin au Chapitre 3, section 2.

arrêterait, dans une approche préférant les solutions possiblement condescendante vers les vécus des sujets concernés (ex : « on sait que le contrôle est mal vécu, alors nous allons faire de l'évaluation formative », qui n'est ni une résolution d'un problème, ni un discours permettant d'appréhender une pratique sociale située effectivement), ou une approche abstraite, non traduite pour les sujets malgré tout le discours pratique qui l'accompagnerait.

- Le projet d'évaluer

Dans l'approche choisie dans cette thèse, il s'agit des projets poursuivant des finalités d'actions éthiquement et scientifiquement bonnes. Pour les finalités éthiques des évaluations, elles seraient des approches de la réalité comme étant engagées sur des postures éthiques en éducation (Janner-Raimondi & Trouvé, 2018), dynamiques, « l'enjeu [étant] de maintenir vivant le questionnement éthique [résidant] dans l'humilité du chercheur [et de l'évaluateur, ou pilote du projet d'évaluer], capable de faillir » (*Ibid.*, p. 9). Les finalités éthiques ne sont pas seulement un rappel de la faillibilité humaine, dans une philosophie de l'action (Ricœur, 1990, 2004), mais quelque chose de visée donc d'intégrée au projet d'évaluer : faillir est plus qu'une possibilité, elle est un présupposé à toutes évaluations parce qu'opérations humaines. Le projet d'évaluer se donne alors des buts éthiques en découlant : conduire des évaluations justes et crédibles pour les sujets qui en sont concernés, piloter un projet d'évaluer coïncidant avec ses propres valeurs et ses visions de l'humain, de l'éducation et de la formation, attester du projet d'évaluer avec les valeurs de l'institution et des contextes des opérations (en tant que pilote, le sujet est responsable de la cohérence entre ce projet et ce qui compte dans cet endroit). Pour les finalités scientifiquement bonnes, elles correspondent à ce dans quoi s'inscrit le projet d'évaluer dans son argumentation, dans sa raison de se faire, et reconnue comme plausible, cohérente *a priori*, soit par son inscription dans un champ pratique des SEF (en s'articulant avec ce qu'est l'évaluation, donc à partir de ce qui est déterminé dans le projet d'évaluation l'encadrant et les projets de recherche en évaluation les élaborant), soit par la perception des limites des évaluations en reconnaissant ses intentions, ses objets, ses méthodes, ses outils : en somme, en situant les évaluations en contexte avec ses sujets, ses espaces d'opérationnalisations, ses leviers d'instrumentations. Le but principal étant de concevoir pour piloter (et veiller) des évaluations conformes (aux attendus, aux valeurs, aux circonstances), justes (éthiquement recevables) et configurées dans le temps et l'espace par ce que j'ai appelé ses limites. Le modèle 4 de Hadji (2021) ou la proposition de l'auteur de conduire une « évaluation humaniste » (2019, 2021) propose l'ensemble des éléments à tenir entre la garanti scientifique et pratique de conduire une évaluation, et le visée ultime, arbitre de toute activité, de celle de la préservation de la personne humaine et de sa dignité. On parlera d'actes ou activités (Jorro, 2016b) ou actions d'évaluation, qu'il est possible de situer dans des champs pratiques et connectés à la recherche : la docimologie, les compétences, le développement professionnel, etc. Dans une articulation avec les deux autres projets, on pourra approcher l'évaluation comme un « savoir professionnel » (Jorro, 2009) ou un objet de formation, comme vu avec Vial plus tôt, et d'apprentissages (Tourmen

(dir.) 2016), faisant l'objet d'une « méthodologie en éducation et formation » comme le titrent Figari et Remaud (2014). La remontée vers le projet d'évaluation les coordonnant (les évaluations dans un ensemble) et les référençant, puis vers le projet de recherches dans lequel la conceptualisation s'inscrit qui est à la fois un gage scientifique (puisque c'est le seul moyen pour attester de la valeur scientifique des évaluations pratiquées ou en vue de l'être : ce qui n'est ni systématique, ni obligatoire) et à la fois un gage éthique et pratique pour permettre leur « méta-évaluation » (Demailly, 2012) et se répondre, au moins à soi-même, des « doutes » (*Ibid.*, p. 165) de circonstances, au-delà des contraintes ou obligations (déontologiques ou méthodologiques).

## Chapitre 3 – Formes et usages de l'évaluation : un état des lieux des pratiques évaluatives et des soucis éthiques qui les traversent

L'évaluation, telle quelle, ne peut trouver une forme unique. Ce que l'approche historique montre, c'est qu'elle s'élabore toujours en dialogue avec les caractéristiques dominantes de son temps, qu'il s'agisse des vellétés politiques et sociales ou des contextes. Sur un plan paradigmatique, du côté de sa propre construction, l'évaluation s'approche du projet et de sa méthodologie, car cela permet de mieux comprendre pourquoi elle s'effectue toujours à rebours de ses propres conceptions historiques. En d'autres termes, l'évaluation parce que pratique est toujours d'abord engagement des sujets dans l'action. C'est la raison pour laquelle :

- Certains chercheurs préconisent des formations à l'évaluation, notamment dans le cadre professionnel, de façon à en faire un « agir professionnel » contenu et cadré, alimenté par la recherche (Tourmen (dir.), 2016).
- D'autres chercheurs considèrent l'évaluation comme une science à part entière. Duru-Bellat (2009) en parle comme « science de l'action » (*Ibid.*, p. 57), Rodrigues et Machado (2012) la qualifie d'« activité scientifique, formelle et intentionnelle » (*Ibid.*, p. 148).
- *A contrario* d'autres chercheurs, à l'instar de Hadji (2012, 2021), lancent une alerte sur le statut non scientifique de l'évaluation : « Certes, l'évaluation, comme pratique, n'est pas une science. L'évaluation, comme pratique, n'est ni une lecture scientifique du réel, ni un travail scientifique sur ce réel » (2012, p. 111).

L'ensemble vient motiver le projet d'une interrogation sur les caractéristiques essentielles de l'évaluation. Tel est le projet de Hadji depuis 1991 sur ce qu'il nomme « l'essence de l'évaluation » (2012, pp. 113-123) à partir d'une enquête scientifique rigoureuse sur ce qui fait l'évaluation comme pratique (2021). À cette fin, les outils scientifiques sont au service d'un projet que je nomme des formes d'évaluations ou de l'évaluation<sup>1</sup>.

Dans le même temps, à mesure que se développaient ces différentes formes d'évaluations, se développait également un courant philosophico-politique de l'évaluation. Celui-ci

---

<sup>1</sup> La distinction vient opérer dans ce qui permet de nommer une évaluation d'une certaine façon, et qui s'inscrit dans une discipline ou une « école » (Kuhn, 2018) épistémologique (comme la didactique professionnelle, par exemple). À cela correspondent les formes d'évaluations. Qui se distinguent de ce qu'on peut retrouver dans toutes ces formes, qui font consensus dans la communauté de chercheurs en évaluation : les critères, le référent et ses systèmes (la référentialisation, le référé, le référant), la régulation et l'intention évaluative. En somme ce qui correspond à ce Mottier Lopez identifie comme les « invariants » (2016) de l'évaluation.

s'oriente sur les soucis d'objectivité et de responsabilités des évaluateurs, ou encore des effets des évaluations sur les sujets humains. Que ce soit par les dialogues pluridisciplinaires délibérément critiques sur l'évaluation (Butera *et al.*, 2011 ; Bocquet *et al.*, 2016) ou par des positions politiques critiques affirmées (Antibi, 2003 ; Del Rey, 2016 ; Lecointe, 1997), des textes donnent à voir que l'évaluation secoue, et dénonce une certaine conception de l'éducation et de la formation au service d'une perspective néolibérale dans les professions et, par conséquent, dans les pratiques éducatives et formatives (Fabre *et al.*, 2015 ; Favre *et al.*, 2008). C'est dire, combien les mondes politique et scientifique s'enchevêtrent dans l'évaluation. Ces questions ramènent à « l'usage » (Hadji, 1995, 2012, 2021) de l'évaluation, c'est-à-dire sur le plan micro et méso-contextuels (sans négliger ni rejeter le plan macro-contextuel : mais dont les critiques précédentes servent le propos). Revenir à l'usage de l'évaluation, c'est revenir sur la manière dont elle s'inscrit dans le contexte et sur l'objet qu'elle sert, obligeant à s'interroger sur le sujet qu'elle sert et d'en faire une question éthico-politique.

Ce chapitre suivra ce déroulé, en partant des formes d'évaluations, dans le sillon du chapitre précédent, comme des aboutissements de projets de recherches en évaluation permettant d'en faire une cartographie (non-exhaustive) dans les SEF. Pour chacune des formes, je renvoie aux textes cardinaux dans les annexes qui m'ont permis de décrire les formes telles qu'elles sont présentées. Dans un second temps, je m'intéresse à ce qui reste encore suspendu dans le processus de l'évaluation, à savoir la dimension engageante de celui-ci. Avec Hadji (1995, 2012, 2021), je parlerai d'« usage ». Le sujet humain est ainsi à la fois conducteur de l'évaluation et conduit par le processus, au cœur de la réflexion. Par conséquent c'est le tournant éthique qui intéressera pour conclure à la fois cet état de l'art et ce chapitre épistémologique. Après l'avoir réfléchi, comme notion, avec plusieurs auteurs, je déroule jusqu'aux critiques de l'évaluation et des retombées pour cette recherche.

### 3.1. Des formes d'évaluations

Pour mettre à jour les formes d'évaluation, j'ai suivi les positionnements épistémologiques d'auteurs. Je détecte ou je recherche en bibliographie les références-clés des auteurs et les orientations communes. Au bout de ce travail herméneutique, j'ai pu modéliser trois paramètres épistémologiques qui reviennent pour déterminer une forme d'évaluation. Dans ce qui suit, chaque forme est introduite avec son argumentaire. Puis j'étaye les formes sur trois paramètres, que je décris plus bas.

- Évaluation et développement professionnel : Le développement professionnel, ici entendu dans les travaux des chercheurs de l'école du CNAM ou affiliés, porte sur la formation d'adultes et dans des contextes de formation ou d'éducation tout au long de la vie, notamment professionnelle. La didactique professionnelle poursuit le projet de considérer l'activité professionnelle comme le lieu de développement de compétences. Il s'agit de construire, à partir de l'expérience professionnelle,

différents savoirs sur des inférences situées et incarnées chez le professionnel (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006). L'évaluation est une pratique professionnelle à laquelle il est possible d'être formé (Tourmen (dir.), 2016).

- Évaluation et formation d'adultes : Ce champ est plus ouvert que le précédent, car il est porté sur la formation des adultes dans le cadre de recherche en contexte de formation ou de proposition méthodologique ou critique pour évaluer dans ce domaine-ci. L'évaluation est une modalité apparente de la formation d'adultes et peut être de différents degrés d'élaboration ou de « manifestation dans la formation » (Barbier, 1994, pp. 31-36).
- Évaluation des programmes et des *process* : Ce champ est inspiré des recherches canadiennes (avec par exemple l'ouvrage de Marceau et Sylvain de 2014) et des investigations menées sur ce qui peut être appelé les démarches qualité, ou les évaluations d'objets précis tels que les établissements, les *curricula*, les habilitations d'enseigner ou de former. Ce pan travaille généralement les relations entre des opérations juridiques et des opérations pédagogiques, alimentées par des relations éthiques, déontologiques et pratiques (notamment quant aux évolutions des pratiques et des textes ménageant ou imposant des *process* d'évaluation). L'objet est précis et nécessite généralement un adossement aux disciplines curriculaires (comme la didactique des mathématiques par exemple) qui viennent guider les recherches. Ou alors elles portent sur la constitution méthodologique de cette forme d'évaluation.
- Évaluation en milieu scolaire et universitaire : Les démarches évaluatives en milieu universitaire ressemblent (ou peuvent ressembler, ou s'inspirer) à la fois aux démarches en milieu scolaire (les évaluations dites sommatives et normatives, traitées ensemble et dans cette dénomination par exemple dans l'ouvrage de Butera *et al.*, 2011) ou en milieu de formation d'adultes (faisant ainsi que certains ouvrages séparent et contextualisent les deux environnements comme différents [comme par exemple chez Dierendonck *et al.*, 2014], ou mêlent les environnements des évaluations dans un même ouvrage collectif). De plus, à l'heure où en France les politiques éducatives et formatives s'entrelacent sur le plan macro-contextuel des politiques publiques et gouvernementales<sup>1</sup>, les recherches en formation d'adultes et

---

<sup>1</sup> Je pense ici notamment à l'absorption du feu ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale par le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports et par conséquent des antennes régionales et départementales telles que les Direction régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) qui sont devenues les Délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et

en milieux scolaires et/ou universitaires risquent de s'entrecroiser, *a minima* sur les plans pratiques et économiques. Par ailleurs, comme pour l'évaluation dans la formation d'adultes, les milieux scolaires et universitaires représentent les sites principaux des recherches et des pratiques évaluatives.

- Évaluation en milieux d'éducation populaire, du travail social et/ou médico-social : Les formes d'évaluations dans l'éducation non-formelle rejoignent en partie celles de la formation d'adultes et des formations universitaires ou encore de la didactique professionnelle. Ne poursuivant pas nécessairement les mêmes objets, les soucis de professionnalisation des professions socio-culturelles et des rapprochements par projets d'accompagnement (Vial & Caparros-Mencacci, 2011) de publics en situation singulière font que l'évaluation est présente. Ce champ d'éducation non-formelle tend à se rapprocher de plus en plus des milieux de formation (où les passerelles sont généralement directes, par la formation aux professions des champs) et académiques avec les processus d'universitarisation des formations, que ce soit en les intégrant dans les *curricula* ou en les amendant sous la forme de crédits universitaires (les *European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS) ou équivalences.
- Évaluation et/par recherche(s) participative(s) : Cette forme d'évaluations devient de plus en plus prégnante en francophonie depuis les années 2010. Dans le sillon du courant contextualiste<sup>1</sup>, les sujets concernés par l'évaluation deviennent partie prenante de la démarche. Les évaluations sont croisées entre l'usage de connaissances scientifiques (des « invariants » (Mottier Lopez, 2017) comme des formes précédentes ou de la culture scientifique de l'évaluation du chercheur-participant) et la « triangulation des informations » (Crahay, 2009) en partant des savoirs du praticien de l'évaluation, qu'il soit un professionnel strict de celle-là seulement (comme un expert, un auditeur, un inspecteur) ou qu'il en ait la fonction parmi d'autres (comme un enseignant, un formateur, un apprenant, un stagiaire, un gestionnaire, etc.).

Pour chaque forme, je procède systématiquement à un travail synthétique de mise à jour de trois paramètres que sont 1) le positionnement épistémologique principal, 2) les questions et les axes de recherche principaux et 3) les intentions évaluatives *a priori* de l'évaluateur. En effet, la focale est mise sur le versant opératoire dans l'évaluation, puisque c'est dans celui-ci que les recherches et les littératures sont les plus nombreuses. Après tout, si je suis Hadji,

---

aux sports (DRAJES). Ou encore au changement de nom de la section 70 des sciences de l'éducation en « sciences de l'éducation et de la formation » du Conseil national des universités (CNU).

<sup>1</sup> Voir chapitre 1, section 3, plus haut.

c'est bien dans ces espaces que s'exerce la « liberté de l'évaluateur » (1995, p. 55) et qu'il s'agit de cultiver : celui « des problèmes techniques » qui constituent « l'espace méthodologique au sens réduit » et qui dépend de deux autres : celui de « l'usage social » qui est fait de l'évaluation et de ses résultats ; et « celui des intentions, ou des « jeux » » (*Idem.*).

Chaque forme est introduite par un schéma récapitulatif correspondant à ces informations :

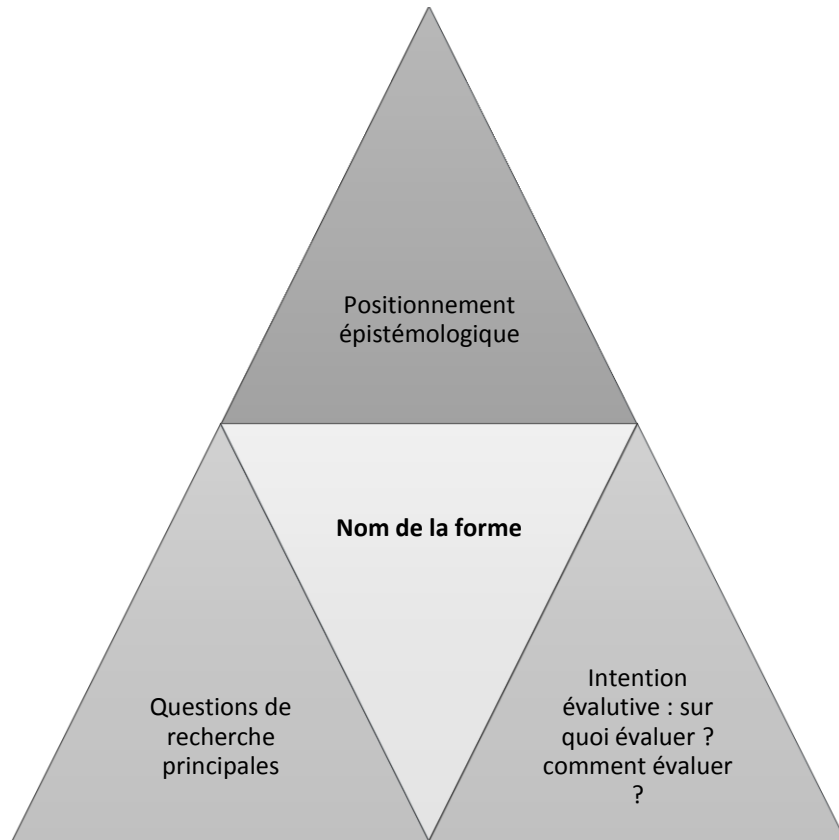


FIGURE 3 - MODÈLE DU SCHÉMA RÉCAPITULATIF POUR LES FORMES D'ÉVALUATIONS



### 3.1.a. Évaluation et développement professionnel

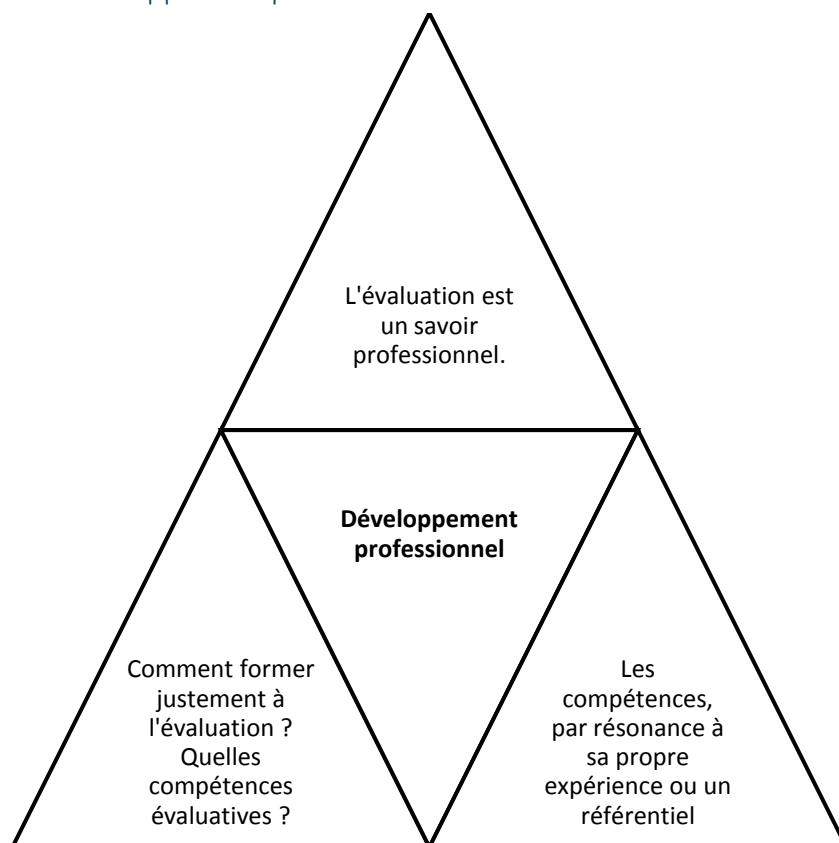


FIGURE 4 - SYNTHÈSE DE LA FORME "DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL"

**Positionnement épistémologique :** L'évaluation est ici située et circonscrite dans un contexte professionnel. Ainsi, elle est affiliée aux notions ou concepts scientifiques de « professionnalité » (Jorro & de Ketele (dir.), 2011 ; Gremion & de Paor (dir), 2021), de compétences, de l'analyse des pratiques, de la validation des acquis de/par l'expérience (VAE). En France, historiquement, son école principale est celle du CNAM, avec les travaux de Barbier réunis dans *L'évaluation en formation* (1994). Le titre est évocateur de ce champ de recherche : l'évaluation y est mêlée à la question formative mais à visée d'usage dans la profession du sujet. Dans le développement professionnel, la structuration de l'individu-travailleur est une dynamique qui peut s'observer autant dans le quotidien professionnel – « les gestes professionnels » de Jorro (2004, 2009, 2016a) en seraient leur avatar, ou le schème de Vergnaud (1994) – que dans l'acte/l'activité de formation. Les recherches portent sur des agencements d'évaluations ou des composantes – telles que la motivation, l'engagement, l'implication – psycho-sociales. Les modélisations en matière d'évaluation sont des systèmes, toujours liés à un ou plusieurs terrains : il s'agira alors d'observer et rendre des dynamiques relationnelles entre les éléments systémiques et de comment ces derniers jouent chez les sujets.

Ce champ est plus affilié à la didactique professionnelle ou à l'analyse de l'activité. Les portées des recherches en évaluation *via* le développement professionnel tendent à s'inscrire dans une « didactique de l'évaluation » (Tourmen, 2016) où l'évaluation est un

« savoir professionnel » (Jorro, 2009), et ceci dans les contextes d'interventions et de situations d'évaluation. Professionnel n'est pas un statut immuable, qui s'octroie par la délivrance d'un diplôme ou le vécu d'une formation qualifiante. Il s'agit d'un processus identitaire, dynamique et en relation avec les contextes de réalisation : la professionnalité émergente (Jorro & de Ketele (dir.), 2011 ; Gremion & De Paor (dirs.), 2021).

**Questions et axes de recherches principaux :** Comment l'évaluation contribue-t-elle à l'essor ou à la reconnaissance de compétences des acteurs ? Quelles compétences sont évaluées (notion de « performance concrète » de Barbier, 1994) ? Dans une approche comparative entre le « travail prescrit » et le « travail réel » propre à l'analyse ou la clinique de l'activité (Dejours, 2003), il s'agit de penser un référentiel global (du métier, des compétences, de la certification/validation). Comment aborder la compétence comme un objet complexe, entre « milieu scolaire et milieu professionnel » (Dierendonck *et al.*, 2014) ? Comment les cultures à l'œuvre dans l'organisation croisent-elles les cultures singulières des sujets, quelles tensions s'y observent, et quelles régulations sont vécues ?

**Intentions évaluatives :** L'évaluateur se concentre sur les compétences et leurs manifestations, dans leurs degrés de présentification ou de démonstration. Il procède à une enquête dans une situation déterminée, proche de la situation professionnelle réelle, en étant présent sur place ou en demandant la contextualisation fine des circonstances professionnelles où la ou les compétences qu'il cherche à attester peuvent se manifester le mieux. Pour cela, il peut s'aider d'un référentiel de compétences comme de sa propre expérience pour venir entrer en résonance avec ce qu'il cherche à évaluer.

### 3.1.b. Évaluation et formation d'adultes

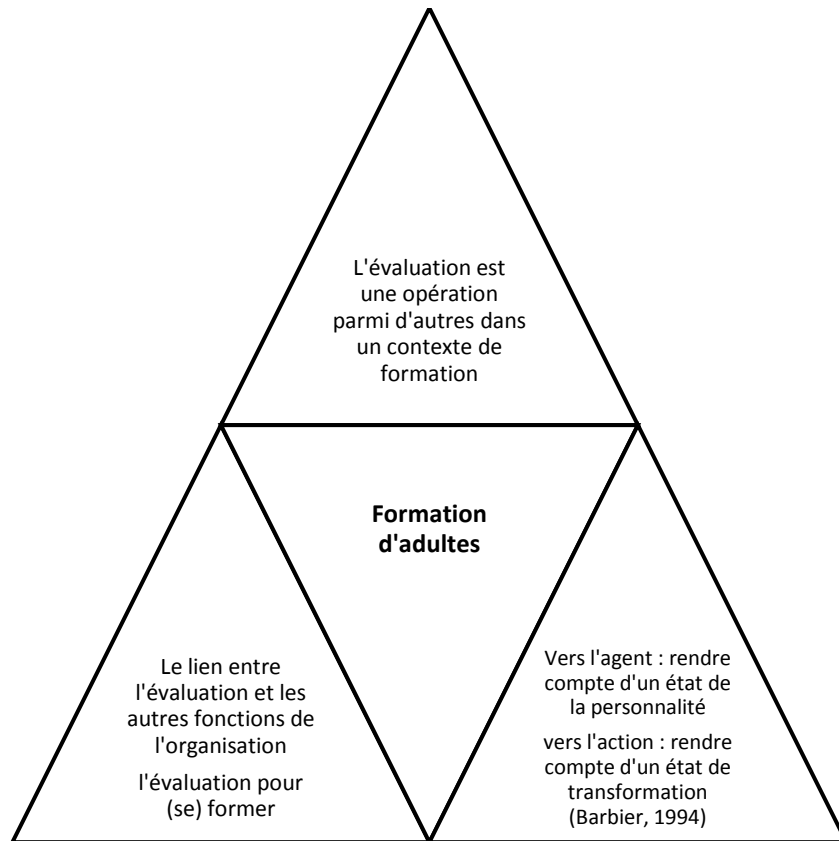


FIGURE 5 - SYNTHÈSE DE LA FORME "FORMATION D'ADULTES"

**Positionnement épistémologique :** L'évaluation en formation d'adultes<sup>1</sup> se différencie, pour cette thèse, de l'évaluation et du développement professionnel par les contextes formels d'apprentissage en situation dite de formation. Là où la didactique professionnelle vient s'intéresser particulièrement au développement de compétences ou de compréhensions dans un exercice professionnel, la formation d'adultes est, d'une certaine manière, plus générale puisqu'elle englobe le pan d'apprentissages du développement professionnel, mais plus réduite puisqu'elle ne se préoccupe pas forcément des schèmes, des genres ou de l'émergence d'une professionnalité. Ce qui entraîne une autre distinction, à savoir la centration de l'objet en évaluation. En didactique professionnelle, l'évaluation est sujet-centrée, sur un plan micro ou méso (à échelle d'une organisation ou structure donnée) ; là où en formation d'adultes, l'évaluation est incluse dans un processus de formation, de façon

---

<sup>1</sup> Ou andragogie, ou pédagogie des adultes (Laot & Olry, 2005).

formelle comme la certification professionnelle, ou non-formelle comme dans le cadre des évaluations des pratiques en commun en session de formation, sur l'organisme.

Par conséquent, l'évaluation en formation d'adultes est un ensemble d'opérations s'inscrivant dans un projet de formation, d'établissement ou d'organisme de formation qui peuvent, parfois, s'articuler au projet de l'établissement d'accueil ou d'hébergement de l'organisme de formation. Par exemple, en milieu associatif, la formation d'adultes se calibre sur différents projets habilitants : le projet associatif en soi (posant les valeurs et l'objet(s) de l'association), les différents projets (si existants) (posant le fonctionnement, les régimes professionnels de l'association), les différents projets d'habilitation (pour les formations habilitées par une institution, généralement publique), les projets des antennes respectives de fonctionnement, dont l'organisme de formation fait partie aux côtés de la vie associative et bénévole par exemple. Ces projets sont plus ou moins formalisés, que ce soit en fonction des obligations juridiques (comme pour les habilitations ou la déclaration de l'association) ou en fonction des fonctionnements propres à la structure.

Les opérations d'évaluation sont dessinées en fonction des projets les structurant, poursuivant des buts de nature mi-institutionnels (et souvent pluriels : les institutions habilitatrices n'étant généralement pas les structures proposant des offres de formations) et mi-pédagogiques, puisque de formations. Elles convergent entre : la certification professionnelle, dans le cadre de formations y conduisant ; la reconnaissance de savoirs expérientiels (comme pour les dispositifs de type Validation des Acquis de/par l'Expérience, Validation des Acquis par/dans la Pratique ; voir la bibliographie située de références) ; les démarches dites « qualité » pour labelliser ou entretenir des liens économiques et juridiques avec les politiques publiques, ou privées (comme dans le cadre des démarches de labellisation par des enseignes ou des instituts de qualité de la formation). Le positionnement épistémologique est d'enquêter sur les pans des projets d'évaluation, par exemple ; ou encore d'approcher ces opérations d'évaluation *in vivo*, dans des processus scientifiques à visée compréhensive, améliorative (pour l'organisation/l'apprenant/l'équipe pédagogique : en fonction, l'amélioration est visée sur différentes instances de ou dans la formation) ou participative d'un projet de développement ou de changement de l'organisation (pour rester large). Il peut s'agir aussi d'interroger les relations entre les différentes politiques dessinant la formation d'adultes, et *a fortiori* les effets et impacts en matière de projets d'évaluation et projets d'évaluer : correspondances, contradiction ; les rythmes différant entre application du décret ou de la logique qualité et appropriation de l'organisation et des sujets y œuvrant.

En suivant Barbier (1994), il est possible de situer deux types d'objets d'évaluation dans la formation d'adultes : l'évaluation des agents et l'évaluation des actions. Ce seront les intentions évaluatives qui viendront à leur tour orienter les évaluateurs sur chacun des deux types d'objets plus spécifiquement *via* un projet en contexte.

**Questions et axes de recherches principaux :** Comment les différents textes en matière de formation des adultes impactent-ils les opérations d'évaluation, en prenant en compte les différentes tensions contextuelles (Mottier Lopez & Crahay (dir.), 2009) ? Dans le cadre des processus d'apprenance (Carré, 2020) et des évolutions des environnements d'apprentissage (on pourrait parler de « mésologie de l'apprentissage » avec Cristol, 2020) de plus en plus prégnants dans les observations, mais encore équivoques dans leurs applications et vécus, comment évalue-t-on, et sur quoi, et pour quoi ? Compétences, capacités, habilités, savoirs/savoir-être/savoir-faire, connaissances : comment cela parle, en contexte, et comment cela s'observe, se qualifie, se situe dans la vie du sujet, pour les structures ou les institutions ? Entre visées méso-contextuelles de l'organisme de formation et résultats pluri-contextuels (chez/pour les sujets-formés, chez/pour les sujets-formateurs, chez/pour les sujets-coordonateurs, etc.) des formations, que peut-on comprendre de l'évaluation et comment en discute-t-on, à quelle(s) fin(s) ?

**Intentions évaluatives :** On n'a pas la même intention en formation qualifiante, formelle, qui destine à une reconnaissance institutionnelle (*via* un diplôme ou un label, généralement) où on rend compte d'un état de maîtrise sur ce qui est formé, que dans une formation dans la vie quotidienne ou informelle au travail ou chez soi en apprenant quelque chose et où on aspire à un jugement de valeur sur ce que l'on apprend. Dans ce second cas, l'intention évaluative est mêlée à la « conscience évaluative » (Raulin, 2017), dans la mesure où le sujet a à la fois l'intention et à la fois le souhait de recevoir l'évaluation, ou le pouvoir d'agir dessus, comme lors d'un verdict d'opinion. On se rapproche plus de l'estimation, c'est-à-dire de donner une position axiologique sur quelque chose. Vers l'agent, ce pourra être de rendre compte d'un « état de la personnalité » (Barbier, 1994, p. 90) ; « état » qui est inscrit ou référencé par un contexte et une formalisation de sa formation. Vers l'action, l'intention évaluative pourra être celle d'une mesure ou d'une comparaison de l'action réalisée 1) avec un tiers ou soi-même, comme un référent-modèle (comme dans le cas des entraînements sportifs par exemple) ou 2) vers une ambition, formalisée ou non, de développement d'une ou plusieurs actions contributrices d'un projet (comme pour la formation continue, ou l'accompagnement en VAE par exemple). Ou encore l'intention pourra être de venir interroger le sens de l'action pour le sujet, portée plus une démarche sémiotique des actions formées ou apprises pour soi plutôt que *via* une référence extérieure.

### 3.1.c. Évaluation des programmes et des *process*

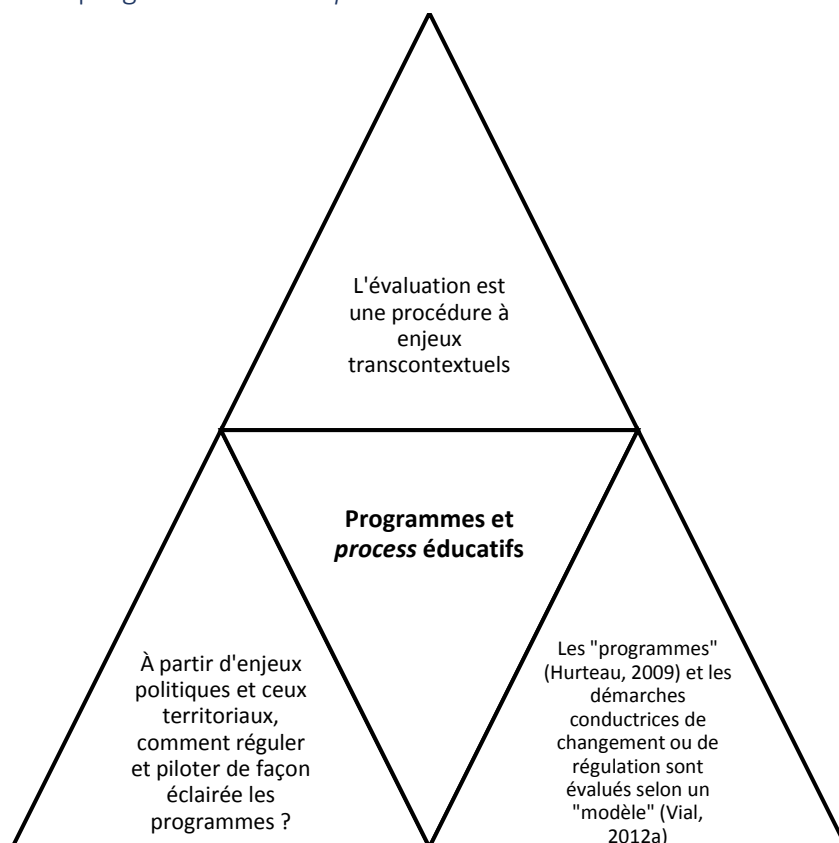


FIGURE 6 - SYNTHÈSE DE LA FORME "PROGRAMMES ET *PROCESS*"

**Positionnement épistémologique :** Pour ce référencement, l'ouvrage de Marceau et Sylvain (2014) et les travaux de Hurteau (2009, 2016) sont les plus exemplaires de ce champ d'étude. On pourra retenir par exemple les caractéristiques d'un programme avec Hurteau (2009) :

« [...] les programmes consistent en des activités récurrentes qui sont l'aboutissement d'efforts concertés pour atteindre des objectifs majeurs [...]. Ainsi, un programme constitue-t-il un système ouvert et systémique composé de dimensions qui lui sont propres [...]. L'environnement dans lequel évolue le programme se réfère aux normes sociales, aux structures politiques et économiques, à la législation, aux groupes de pression et aux intérêts sociaux » (*Ibid.*, p. 115).

Toute une terminologie vient positionner l'évaluation comme un *procès/process*, une procédure où chaque mot correspond à un chemin hiérarchique d'actes et de positionnements méthodologiques. Adhocratique, structuraliste dans sa configuration et son accès au savoir recherché, l'évaluation des programmes vient de l'école canadienne et de son mouvement de l'ADMEE au Canada. L'évaluation y est enseignée, donnant une place importante à la statistique, au quantitatif comme preuve ou valeur de validité, dans les sillons ou les pas directement des sciences ou approches scientifiques métriques. La modélisation (Vial, 2012a) des schémas à exécuter est représentative des modélisations des

termes. On ne confondra pas « analyse » avec « étude », on ne dressera pas une liste longue de critères d'évaluation, trois principaux pouvant structurer l'ensemble. La démarche d'évaluation vient se reposer ou s'organiser sur la base d'une intervention, sociale/éducative, normalisante ou compréhensive, etc. Les standards sont sources d'appuis. La mesure et l'évaluation cohabitent par une sémiotique différente et différenciée. L'évaluation des programmes donne aussi accès à ses productions et ses « référents » d'évaluation (Figari, 1994), qui peuvent se trouver dans la vie professionnelle (la notion de démarche qualité, avec son dernier avatar qu'est le Référent National Qualité en France<sup>1</sup>, par exemple) comme dans la vie scolaire (les *curricula*, les référentiels de compétences, les socles communs, etc.).

Cette forme d'évaluation vient impacter les trois niveaux contextuels (Hurteau, 2009, p. 114) : au niveau macro elle rend compte des orientations politiques et gestionnaires en matière de formation et d'éducation, venant observer le système éducatif. Cela revient à évaluer l'établissement ou une politique, en faisant dialoguer des informations *ante*-contextuelles et *in situ* pour en qualifier la valeur et réguler des prises de décisions. Au niveau méso, elle observe les connexions entre réalisations et actions micro-contextuelles et les éléments précédents. Le niveau méso-contextuel permet de thématiser des objets plus précis provenant des lignes directrices précédentes et pouvant se retrouver sur le site d'application du programme. Au niveau micro, elle récupère les informations pour attester de la présence (c'est la logique des indicateurs) de données concrètes sur les actions, ou la mise en réalisation du programme.

**Questions et axes de recherche principaux :** Comment et pourquoi mesurer les effets du Projet éducatif local de cette ville ? Quels sont les effets de la loi 2002-2 sur le service « formation » du complexe hospitalier de Meaux (77) ? À quel seuil peut-on affirmer la réussite à l'examen de tel dispositif ? ou référencer cette action comme de qualité ? Comment l'évaluation sert de levier aux démarches éducatives/formatives ? Quelles imbrications techniques s'observent entre les étapes d'une organisation ou d'un système ? Comment s'exprimer sur la qualité d'une formation ou d'une politique de formation à différentes échelles de mesure ?

Les recherches pourront s'intéresser aux différentiels d'effets sur les acteurs (Duru-Bellat, 2009) et sur la recevabilité, notamment en matière de « crédibilité » (Hurteau, Houle & Marchand, 2016) du verdict.

---

<sup>1</sup> Site du ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion (consulté en octobre 2020).

**Intentions évaluatives :** On cherche à attester de la pertinence ou de l'efficacité d'un programme ou d'un procès de qualité dans une organisation donnée. Dans le même temps, on cherche à renseigner des commanditaires sur des informations pertinentes (c'est-à-dire organisées avec méthodes et thématiques, en fonction de différents paramètres croisant des référentiels d'État ou de labels avec des « référents »<sup>1</sup> (Ardoino & Berger, 1986) locaux et situés) pour soutenir à la prise de décision, pour déclencher une régulation touchant le fonctionnement ou des composantes organisationnelles et structurelles de l'endroit.

### 3.1.d. Évaluations en milieux scolaire et universitaire

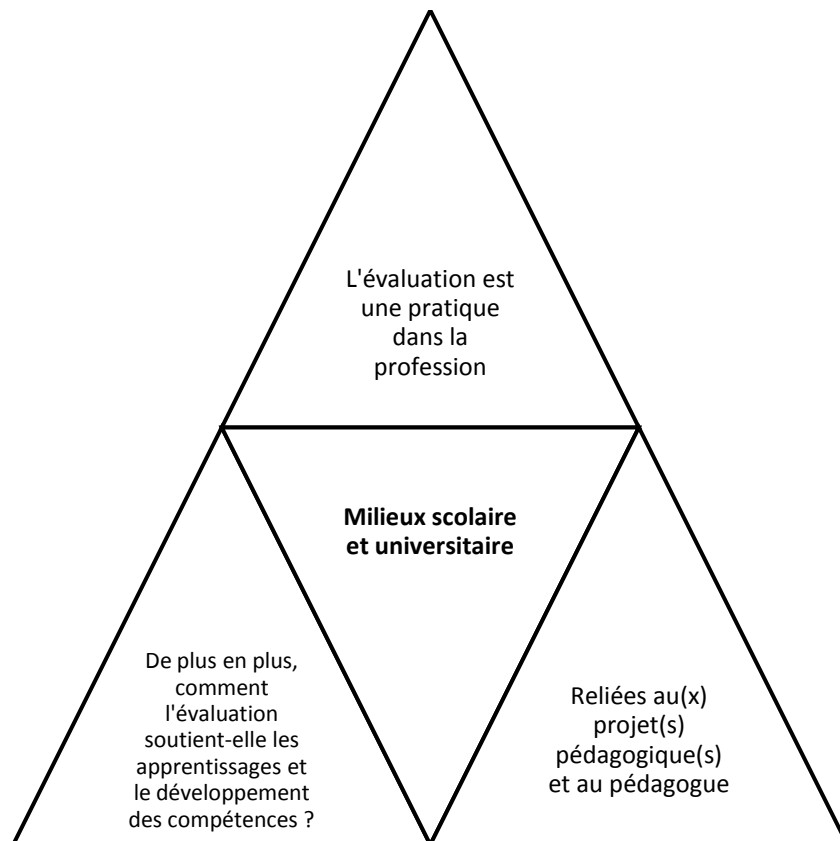


FIGURE 7 - SYNTHÈSE DE LA FORME "MILIEUX SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE"

**Positionnement épistémologique :** L'évaluation est un des agirs professoraux, une des activités « obligées » dans les représentations sociales de l'École française et encouragée par les politiques éducatives nationales. Les conjugaisons des différentes évaluations (ce qui font ses « démarches » et ses « fonctions » (de Ketele, 2010)) sont travaillées, pour les améliorer,

---

<sup>1</sup> Dans le sens du « référent » avec un « a », construit par l'interprétation et le jeu de significations que vont en faire les sujets dans leur organisation (Ardoino & Berger, 1986).



les formaliser, les instruire (dans peu de cas, dès lors que le référentiel de compétences du MEEF<sup>1</sup> fait apparaître la notion d'évaluation dans 3 parties : 1) la compétence 10, avec la compétence ciblée « Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation », ou 2) dans les « compétences communes à tous les professeurs », le « P3 » pour les « experts de l'apprentissage » : « Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation » ou 3) le « P5 : Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » dont on retient la compétence suivante « Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation ». Sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation ou didactique (pour maîtriser le référentiel de sa discipline jusqu'aux objets d'évaluation) guident les positionnements comme les indications des évaluations à conduire.

La double liberté (emprisonnement ?) à la fois de l'enseignant titulaire et des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) de traiter du référentiel de compétences en vient à laisser la liberté d'enseigner à évaluer. On suppose que cette liberté s'astreint aux affinités qu'ont les enseignants en INSPE envers l'évaluation, ses champs et paradigmes et des « cultures » (Chapitre 1.2.) notamment scientifiques. L'ouvrage de Romainville *et al.* (2009) sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) montre qu'à l'université les questionnements professoraux portent plus sur les modalités, sur la manière de s'y prendre, plutôt que la manière de penser l'évaluation pour dessiner des pratiques professionnelles adaptées aux apprenants. Autrement dit d'une évaluation des systèmes d'évaluations « hérités » (à la façon anthropologique du « diffusionnisme » (Deliège, 2013) qui permet d'interroger l'évaluation comme une pratique culturelle dans un « ensemble ouvert » où finalement elle s'apprend sur le terrain, dans l'organisation académique, par les pratiques localement instituées et venant « forcer » de nouvelles pratiques à rentrer dans l'ensemble). La culture de la note ou du symbole de valeurs (chiffre, lettre, commentaire) est culturellement instituée.

Il est possible de s'interroger avec Allal (2012) sur les deux grands champs paradigmatiques de l'évaluation en éducation qui se retrouvent dans les travaux portant à l'interrogation des pratiques dans les professions et contextes enseignants : « l'évaluation des caractéristiques (connaissances, compétences, démarches, attitudes...) de personnes en vue d'actions ou de prises de décisions qui les concernent individuellement » et « l'évaluation des dispositifs de formation » (*Ibid.*, p. 181). Par la porosité entre ces deux évaluations, nous pouvons mieux

---

<sup>1</sup> Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013

situer les entrelacements des différents projets d'évaluer au sein d'un même endroit ou d'une même recherche, dès lors que les finalités des projets portent sur les enjeux identifiés.

Enfin, cette forme de l'évaluation ou des projets d'évaluer se préoccupe des « évaluations pédagogiques ou des apprentissages » (Scallon, 2015) dans un projet curriculaire ou longitudinal, que ce soit dans un parcours de formation ou académique. L'évaluation est un objet complexe, imbriqué dans des pratiques à différentes visées, qui peut servir des processus synergiques (Younès *et al.*, 2020) comme être obstacle ou générateur de processus de comparaisons (Butera *et al.*, 2011) ou de reproductions dont les enjeux ne prennent pas/plus forcément en compte la singularité des productions, mais maintiennent un fonctionnement pouvant être délétère et pernicieux (Antibi, 2003).

**Questionnements et axes de recherche principaux :** Comment rendre l'apprenant plus acteur de son évaluation (mouvement d'autoévaluation, d'évaluation par les pairs, d'EEE, d'évaluation formatrice) ? Comment articuler norme et apprentissage ? Sur quoi doit cibler l'évaluation ? Comment articuler sommatif et formatif ? Comment procéder à une évaluation juste ? Comment se signifient les compétences en classes et en groupes universitaires ? Comment rendre congruents les enseignement, les apprentissage et la participation ?

**Intentions évaluatives :** Les principales intentions sont reliées au(x) projet(s) pédagogique(s) d'une part du pédagogue, et d'autre part dans le contexte dans lequel il se conçoit puis s'anime. Dans le même temps, les intentions évaluatives sont nimbées de « cultures » et d'« imaginaires » (Chapitre 1.2.), notamment reproducteurs de traditions ou de « mimétisme » (Wulf, 2003). Les intentions peuvent être aussi influencées par les contingences et les autres fonctions professionnelles, jouant sur leur modélisation et leur mise en pratique (ce n'est pas la même intention de prélever un état des lieux des connaissances sur un objet disciplinaire ou un niveau à un moment donné que d'accompagner vers un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997)).

### 3.1.e. Évaluation en milieu d'éducation populaire, du travail social et/ou médico-social

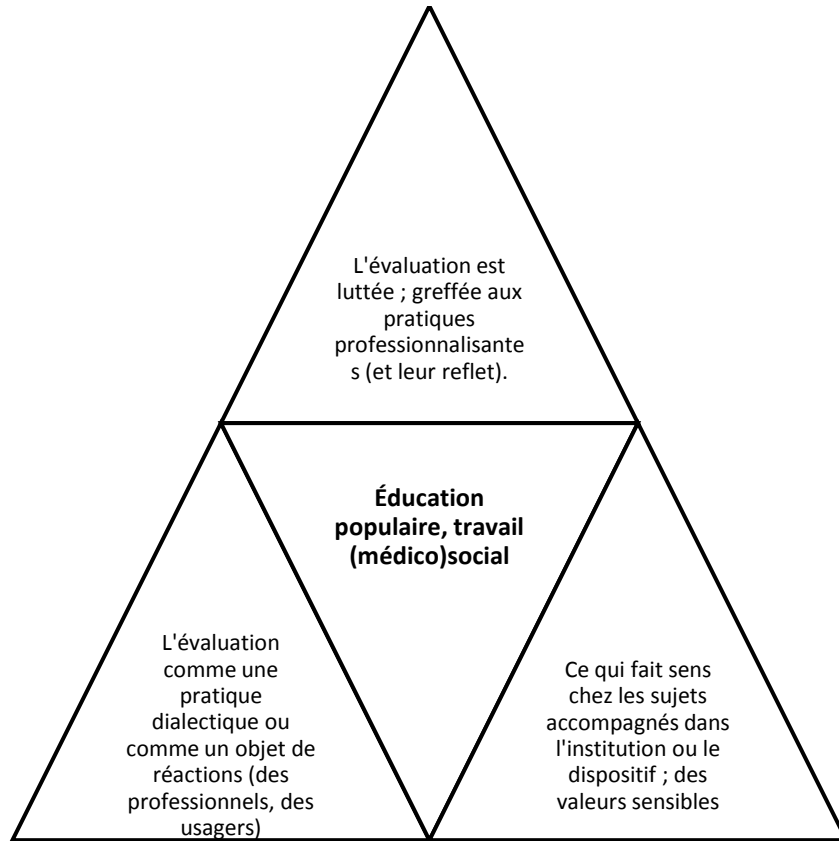


FIGURE 8 – SYNTHÈSE DE LA FORME "MILIEUX D'ÉDUCATION POPULAIRE, DU TRAVAIL SOCIAL ET/OU MÉDICO-SOCIAL"

**Positionnement épistémologique** : Aux yeux de certains praticiens de l'éducation populaire et du travail social, rapprocher ces deux univers socio-professionnels serait déjà en soi une erreur fondamentale et politique (Gillet, 2008 ; Maurel, 2000). Fondamentale, car il ne s'agit pas des mêmes professions, des mêmes missions, ni même dans ses rapprochements aux publics (pourtant parfois communs). Politique parce que l'éducation populaire, dans ses histoires, s'est forgée dans la société civile et en rébellion face aux pouvoirs institués<sup>1</sup>. Que ces derniers soient sur le plan des formes éducatives d'instruction – voir La Ligue de l'Enseignement et son fondateur Jean Macé par exemple – ou sur les formes sociologiques d'accès à la culture, aux loisirs pour tous les enfants puis pour tous et toutes sans discriminations ; en allant jusqu'aux pédagogies sociales inspirées par Korczak ou Freire déplaçant le lieu de l'éducation dans la rue et la grande proximité des lieux de vie des habitants. Difficile pour ce mouvement hydrique de s'harmoniser autour d'une politique

---

<sup>1</sup> Pour une présentation de l'éducation populaire dans la présente thèse, je me permets de renvoyer à la partie 2, au chapitre 5, en section 5.1.b.

publique ensembliste, là où le travail social, bien que prenant de multiples formes, a pu développer ses branches dans des registres de professionnalisation des métiers, en grande proximité avec les services publics (Gonthier *et al.*, 2018). Dans le travail social et médico-social, il y a l'avant et l'après Loi 2002-2 sur la place des usagers dans les projets et les actions sociales et médico-sociales. Cette loi et ses applications sur les territoires d'actions viennent transformer les pratiques évaluatives et les projets d'évaluer dans des orientations qualitatives et contributrices du projet individuel du sujet dans son soin – *cure* – et prise de soin accompagnée – *care*. L'évaluation devient une pratique greffée aux autres pratiques professionnelles de la profession exercée : elle arrive dans les professionnalités basées historiquement sur le volontariat ou le bénévolat, proches du militantisme (les animateurs et animatrices socioculturels, les aides-soignants, les personnes soutenant auprès des sujets en situation de vulnérabilité), c'est-à-dire dans des lieux où l'engagement du sujet passe par ses propres valeurs (Gillet, 2008, p. 29) avant des valeurs propres au travail (salaire, réussite, intégration, etc.). À mesure du développement des technologies et sciences des organisations et de la montée des pratiques professionnalisantes<sup>1</sup>, les valeurs du travail remplacent progressivement les valeurs d'engagement, au nom de finalités organisationnelles et de rendements, de démonstration d'utilité sociale et d'une gestion conforme aux codes du travail et des organisations.

Il n'en reste pas moins que les acteurs, notamment de l'éducation populaire, s'opposent farouchement aux démarches d'évaluation et développent leurs propres outils et finalement leurs propres cultures de l'évaluation. Quelque chose qui se rapproche de « l'intuition pragmatique » (de Ketele, 1993, 2019) (*cf.* chapitre 1.1) alliée à un processus évaluatif « empathique » (Janner-Raimondi, 2017) font que des outils ou technologies sont inventés par les animateurs afin de ne pas réaliser une technologie prescrite et vécue comme en opposition avec leurs valeurs, mais permettant tout de même de rendre compte et de maintenir un dialogue social et économique. Leur usage n'est pas millimétré sur une logique systématique ; ils servent plutôt de moyens pour s'inspirer, se donner des repères.

Les positions épistémologiques sont proches des démarches d'évaluation participative et collaborative ou de recherche-action (Marcel *et al.*, 2020), comme le montre l'ouvrage collectif dirigé par Galvao (2019) par exemple. Il s'agit d'utiliser une méthodologie, entre les

---

<sup>1</sup> À ce titre, la formation professionnelle qualifiante y est pour beaucoup. En mettant l'évaluation comme une pratique à former (dans les référentiels de formation), à certifier (dans les référentiels d'évaluation ou de certification) et à utiliser (dans les référentiels professionnels ou de métiers), elle devient quelque chose d'incontournable, faisant parfois partie des pratiques permettant la distinction entre un professionnel du champ et un non-professionnel.

cadres justifiant de son existence (discutables, les deux) et le pouvoir d’agir des bénéficiaires, pour arriver à des fins déclinées sous différentes formes plus ou moins formatées ou formalisées. Ces formes s’effectuent en fonction là aussi des différentes législations et caractéristiques du lieu et des circonstances. La confiance et la relation humaine font parties intégrantes des dispositifs de recherche, comme l’écrit Janner-Raimondi de la « posture d’empathie » (2018b). Les enjeux y sont sensibles et complexes, touchant généralement l’histoire de vie des sujets au premier plan : les opérations d’évaluation sont dérivées de leur logique pour être adaptées par les sujets agissants.

**Questions et axes de recherche principaux :** Comment observer et rendre compte de la participation des usagères et des usagers aux démarches et aux protocoles d’accompagnement ou/et d’éducation, dont l’évaluation ? Comment se prononcer sur la valeur des verdicts et des connaissances en matière d’évaluation professionnelle : pour citer le titre d’un article de Pierron (2018) : « patient ; patient-expert ; patient-citoyen : les conflits de valeurs » ? Comment s’articulent liberté et *empowerment* des sujets individuels et collectifs dans une activité perçue et vécue comme normalisatrice sinon réificatrice qu’est l’évaluation ? Comment se communiquent les informations et les enjeux de valeurs entre les sujets et dans les contextes ? Comment les pratiques évaluatives institutionnelles exogènes agissent-elles sur les organisations et les sujets ?

**Intention évaluative :** Ces différents corps professionnels et bénévoles sont généralement inclus dans un environnement professionnel de type dispositif. Un dispositif serait un « programme », comme on peut l’entendre avec Hurteau (2009, voir plus haut), qui porterait sur des missions de compléments par endroits ou de singularité de sens et d’actions dans d’autres. De *compléments*, comme para- ou péri- du milieu d’action (comme le périscolaire, le paramédical) venant permettre un approfondissement ou un supplément d’action vers une visée plus ou moins commune : le bien-être, le mieux-être, le développement éducatif, l’exercice de ses droits culturels, etc. De singularité de sens et d’actions, dans la mesure où des professions ont vu le jour et possèdent leurs propres lignes d’interventions, leur champ, leur type de terrain d’action et pouvant s’exercer en-dehors de tout autre milieu, poursuivant des visées plus proches que précédemment.

Les intentions évaluatives peuvent donc porter sur la mise en relief des capacités du sujet accompagné<sup>1</sup> dans sa relation avec l’institution ou le lieu dans lequel il évolue : en somme,

---

<sup>1</sup> J’emploie le terme d’accompagnement et son dérivé adjectival pour englober la place type du sujet en position de bénéficiaire, dans la mesure où l’ensemble de ces professions peut avoir une velléité plus ou moins fortes d’agencement ou d’agentivité sur, par ou avec les sujets. À partir du travail de Vial et Caparros-Mencacci

elles pourront porter sur l'expression du sujet sur le dispositif, sur ses agents, sur l'expression allant de la satisfaction au « pouvoir d'agir » ou à sa participation sur le dispositif (Galvao & Schaller, 2019). Elles peuvent aussi porter sur ce que je nomme les « valeurs sensibles », c'est-à-dire ce qui est éprouvé par les sujets accompagnés dans le cadre d'actions du dispositif, dans le cadre d'un projet global (comme le soin progressif du sujet, ou son éducatibilité dans les différentes zones éducatives) ou d'opérations ponctuelles (comme un RDV chez le conseiller ou la conseillère Pôle emploi pour un jeune)<sup>1</sup>.

### 3.1.f. Évaluation *et/par* recherche(s) participative(s)

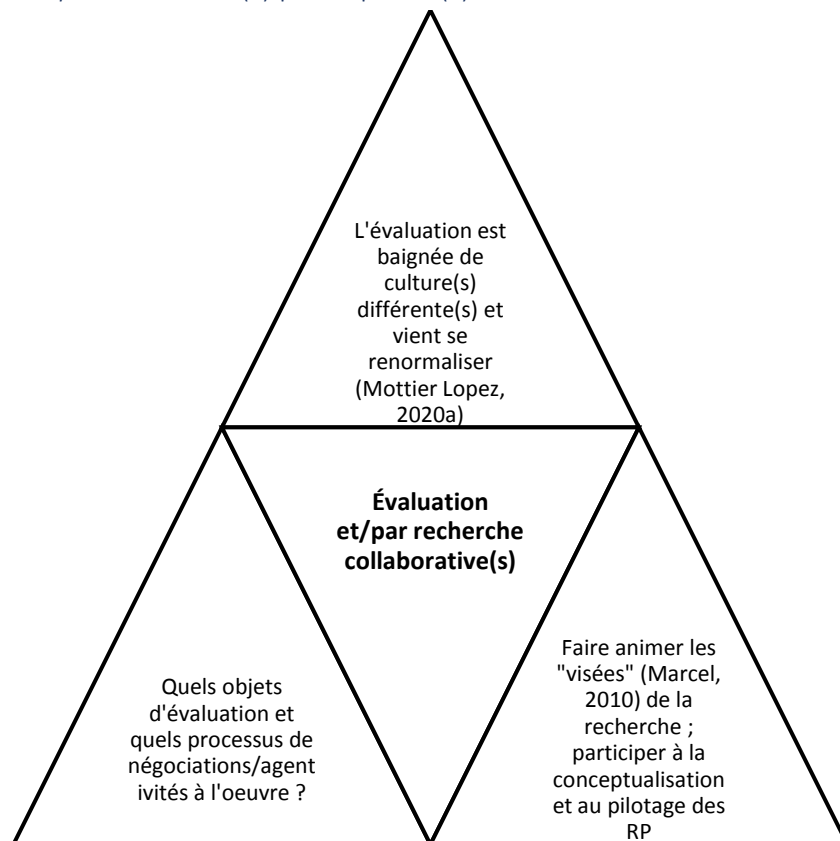


FIGURE 9 - SYNTHÈSE DE LA FORME "EN RECHERCHE PARTICIPATIVE"

(2011), le terme d'accompagnement permet de considérer que la relation et la position des sujets changent dans la relation-même et son contexte d'exercice.

<sup>1</sup> À titre d'exemples de formulations de formes et d'intentions évaluatives, on pourra se référer à une recherche collaborative de 2017-2018, au sein d'un Centre hospitalier interdépartemental français, donnant lieu à un mémoire (Roblez, 2018, pp. 24-35) où des travailleurs sociaux, des animatrices et des professionnelles de la médecine accompagnaient un public en situation de handicap psychique à son insertion socio-professionnelle.

**Positionnement épistémologique :** Le positionnement épistémologique radical pourrait être que le traitement de l'objectivité se signifie par le croisement des regards du maximum de personnes concernées par l'évaluation. Les valeurs s'y négocient, car par la dimension même du collaboratif, il s'agit d'observer un consensus, avec des modalités travaillées sur le tard, avec les sujets. La notion de maîtrise ou d'expertise évaluative est mise en arrière pour mieux accompagner un groupe ou un sujet à cibler un objet d'évaluation, prendre conscience ou expliciter un paradigme ou modèle d'évaluation, même (et peut-être surtout) profane (Vial, 2012b), c'est-à-dire n'étant pas nécessairement reconnu par une autorité scientifique ou institutionnelle. Cependant, l'affaire n'est pas simple, ni ne va de soi. L'évaluation est observée et enquêtée par des acteurs de différentes places professionnelles (chercheurs, professionnels de l'institution ou de la structure, membres du public, etc.), parfois avec d'autres terminologies (Mottier Lopez, 2020a).

**Questionnements et axes de recherches principaux :** Les démarches d'évaluation démocratique (Plottu & Plottu, 2009) illustrent le conflit ou la dialectique intrinsèque à une évaluation dans une recherche participative : à partir des préoccupations des sujets, faut-il privilégier l'objet, ou privilégier le processus ? le but ou le chemin ? le gain en compétences ou le sentiment d'utilité ? L'évaluation serait critiquée sous plusieurs aspects et dans différents champs de recherche, principalement autour de son aliénation ou réification des sujets, ou encore sa technocratisation laissant échapper le sens et sa communication notamment auprès des sujets concernés/objets d'évaluation : articuler évaluation et recherche participative revient à faire le pari de rééquilibrer les pouvoirs et la mise en interrogation des objets d'évaluation et des démarches évaluatives. Ici, l'éthique devient critère de soutenabilité d'une évaluation traitée dans ou par une recherche participative et vient positionner les valeurs, centres d'intérêts de l'évaluation, sur des enjeux d'humains à humains.

**Intentions évaluatives :** Les actrices et les acteurs qui collaborent visent une émancipation, l'utilisation de l'évaluation dans une visée d'apprentissages (formatives) pour un usage pas seulement technique ou compétentiel, mais aussi d'agentivité, d'*empowerment*, de regain ou d'expression de soi. Quelque chose s'apprend, s'ancre dans une culture (ou un ensemble culturel : scientifique, professionnel, d'imaginaire, etc.), ce qui permet de prendre position : il y a la possibilité d'une critique. Cela revient aux visées de la recherche (Marcel, 2010) comme ce que peut être l'évaluation participative (Mottier Lopez, 2020a), avec un regard différentiel entre l'intention et la réalisation. De là, les intentions évaluatives peuvent se concevoir aussi de façon méta- (Demailly, 2012), de sorte que l'évaluation s'adapte en fonction d'enjeux plus larges, appelant à un « processus de référentialisation et de normalisation » (Mottier Lopez, *Ibid.*, p. 6) distinct et prenant en compte la « visée critique » (Marcel & Rinaudo, 2020). Les évaluations ainsi procédées dans et par les recherches participatives peuvent soutenir ses desseins, contribuer à lui donner un cadre, à la réguler et à produire les éléments d'évaluation réclamés (Mottier Lopez, *Ibid.*, p. 17).

### 3.2. Usages des évaluations : le tournant éthique

Les formes de l'évaluation restent à l'état de positions ou de productions modélisatrices, tant qu'un sujet ne vient pas les piloter. Il en va de même pour l'évaluation, qui reste et se trouve être une pratique. Il s'agit maintenant de s'intéresser à la dimension humaine, en se rappelant cette condition de pilotage ou de conception puis d'effets qu'ont les évaluations. De quel évaluateur parle-t-on ? Qu'est-ce qui fait le pendant social de l'évaluation, aux côtés de la structure technique qui la régit ? Avec Lecointe (1997), on pourra parler d'un « axe éthique de l'évaluation », c'est-à-dire d'un ensemble qui regroupe la « pratique sociale dominante [de l'évaluation] et des contextes philosophiques et culturels, à partir de l'enjeu d'attribution de valeur » (*Ibid.*, p. 43, i.a.). Cet axe éthique serait le « véritable opérateur de l'évaluation », là où l'autre axe, le « technique », serait en outre le « visible » (*Idem.*)<sup>1</sup>. Partant d'ici, et de la condition sociale de l'évaluation qui ressort depuis le premier chapitre, des auteurs se sont interrogés sur la nature de cette opération-condition sociale, donnant lieu à plusieurs éléments de considérations :

- Puisque l'axe éthique est le véritable opérateur, quelque chose anime l'évaluateur dans la conduite.
- Le questionnement du côté technique ou pratique de cette chose porte sur « l'usage » de l'évaluation et de ses effets comme productions. Par « usage » est entendu ce que développe Hadji quant aux deux types visant le « bon usage » (2012, p. 7) : une dimension méthodologique et une dimension éthique.
- Avec Lecointe (*Op. cit.*), Rey (2008) et Lenoir (2004) : le questionnement philosophique de cette chose porte sur la valeur et son ou ses processus de constitution, intimement liés à l'évaluation, si on suit les auteurs mentionnés. Puis, comprendre ses effets pour l'évaluation, observés sous l'angle des normes et effets de normativité sur l'évaluation ainsi conduite (Gremion, 2020 ; Mottier Lopez, 2020a et 2020b ; Younès *et al.*, 2020) ou sur à nouveau l'usage de la pratique nécessitant une posture de conduite (Hadji, 2021).
- Un questionnement qui articule l'ensemble reviendrait à une position soit critique de l'évaluation, puisqu'on porte un regard sur la valeur des usages des évaluations et des usages de certaines valeurs dans les lieux d'animation d'évaluations ; soit sur une

---

<sup>1</sup> Qu'il est possible de retrouver aussi chez Hadji (2012) une proposition similaire, parlant d'« ancrages » au lieu d'axe : « Nous avons compris que la valeur de l'évaluation dépendait de sa capacité à se donner un double ancrage.

- Un **ancrage dans une méthodologie** pouvant lui conférer une **légitimité technique**.
- Un **ancrage dans un système de valeurs** pouvant lui conférer une **légitimité sociale et éthique** » (*Ibid.*, p. 206, gras par l'auteur).



assise ou un adossement dans la pratique de l'évaluation, proche d'une déontologie de l'évaluation, inspirée par Hadji (1995, 2012, 2021) qui canaliserait les enjeux éthiques.

À ce jour, il me semble que les interrogations portant sur la subjectivité dans l'évaluation conduisent à ces trois chemins présentés. Leur point commun est qu'ils conduisent à porter leur regard sur l'évaluation-même, mettant la subjectivité au service d'une réflexion sur un élément de la conduite de l'évaluation, généralement au nom des processus de reconnaissance et d'imputabilité de l'évaluateur. Là où, pourtant, la subjectivité des sujets dits évalués est intégrée de plus en plus, prise en considération comme en point de vigilance pour motiver les évaluations (à l'état de projet) comme justifier de leur usage en direction d'autres êtres humains<sup>1</sup>. Cela permet tout du moins de venir interroger ce que serait une « philosophie de l'évaluation » (Hadji, 1995 ; Lecointe, 1997 ; Martuccelli, 2010) et ses effets sur l'humain. Concrètement, je souhaite montrer ici que si pour les sujets dits « évalués » une place est accordée à leur subjectivité, de façon plus ou moins importante, celle des évaluateurs reste imprégnée d'enjeux visant à poser des considérations d'ordres déontologiques pour veiller à la bonne conduite (ou au « bon usage » pour reprendre Hadji) d'une évaluation. La figure de « *l'homo aestimens* » de Hadji (1995) pourrait bien être un paradigme de la subjectivité de l'évaluateur dans l'évaluation : un individu responsable qui use (dans le sens de l'usage) d'une technologie à risque et à effets perlocutoires importants, sur la scientificité de l'évaluation (plutôt que sa science, par exemple) et sur d'autres sujets.

Dans un premier temps, je situe une acception de l'éthique, qui apparaît comme le point d'entrée et l'angle d'analyse de cette section, puisque « Dès lors que nous nous intéressons aux interactions entre sujets, nous abordons inévitablement le domaine de l'éthique » (Janner-Raimondi, 2018a, p. 99). Dans un deuxième temps, je confronte les assertions précédentes aux textes d'auteurs et je tente d'identifier le traitement qui en est fait, entre éthique *dans* l'évaluation et éthique *de* l'évaluation. Cette distinction est inspirée par Hadji et par sa propre distinction entre « essence » de l'évaluation et « usage » de l'évaluation (2021, p. 196). L'éthique *dans* l'évaluation revient à l'usage et les motifs de l'usage. On se situe au niveau de l'exercice de la volonté (avec ses valeurs, Hadji, 2021, p. 231) et dans un

---

<sup>1</sup> Je peux lister, de façon non-exhaustive, l'ensemble de la littérature de Hadji (1995, 2012, 2016, 2021), la *Méthodologie d'évaluation en éducation* de Figari et Remaud (2014), les travaux de Raulin sur la « conscience évaluative » (2017), le souci de conduire des évaluations utiles et dont les enjeux sont clairs pour les apprenants (Butera *et al.*, 2011 ; Dierendonck *et al.* (dir.), 2014 ; Jorro & Droyer (dir.), 2019) et les implications de l'évaluation dans les processus et les procédures de formation ou/et d'apprentissage (Baillat *et al.* (dirs.), 2008 ; Barbier, 1994).

contexte d'application. L'éthique *de* l'évaluation revient à « l'essence » hadjienne, c'est-à-dire de ce qui motiverait son sens. Seule une investigation auprès des sujets peut permettre de le saisir : ce sont les valeurs du sujet évaluateur qui se donnent et élaborent le sens de l'évaluation, conduite comme expérience vécue. Rechercher cette éthique de l'évaluation est un non-sens, sauf dans une perspective défendant des valeurs anti-essence de l'évaluation. Ceci conduit à s'intéresser aux critiques de l'évaluation pour en comprendre les enjeux et leur nature : qu'est-ce que cela vient dire des évaluations ? Je finis ce chapitre par l'observation de l'éthique de l'évaluation comme un possible site d'investigation de la subjectivité de l'évaluateur, pour mettre en perspective la suite de la thèse.

### 3.2.a. Situer l'éthique

Pour situer l'éthique, je pars de la réflexion du philosophe Ricœur (1990) à propos de la distinction, poreuse, entre éthique et morale :

« Rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin ; et les deux renvoient à l'idée intuitive de *mœurs*, avec la double connotation [...] de ce qui est *estimé bon* et de ce qui *s'impose* comme obligatoire. C'est donc par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la *visée* d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des *normes* caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte [...] » (1990, p. 200, i.a.).

Plus loin, l'auteur définit l'éthique comme une manière de « bien vivre avec et pour autrui » (*Ibid.*, p. 381). C'est dire que, sur un plan philosophique, morale et éthique sont interreliées. Cependant, c'est bien sur la caractérisation de qui incarne l'éthique ou la morale que Ricœur fait une différence que je m'approprie : l'éthique est au sujet, dans son « projet-visée » (où se retrouve le sens d'Ardoino de précédemment) d'une vie accomplie, sa propre vie ; elle se constitue et se signifie aux sujets, pluriels, dans le débat de valeurs fondant le projet-visée de ce qui pourrait être une vie accomplie. L'éthique intéresse et interpelle nécessairement une intersubjectivité, tout comme l'intersubjectivité interpelle nécessairement l'éthique, comme le rappelle Janner-Raimondi (2018a, p. 99). La morale, dans le sens ricœurien, vient poser les conditions ou la transformation de la visée éthique en « normes », c'est-à-dire en pose de ce qui est considéré comme normal, voire qui se prétendrait tel quel, dans un lieu donné, dans des conditions données, dans un pays donné, dans une perspective donnée, etc. Ainsi, ce pourrait être au niveau de la « pratique » comme l'exposent Depraz, Varela et Vermersch (2011), que la distinction pourrait s'observer :

« Dans le champ philosophique, il [le terme "pratique"] est souvent associé à la morale, à l'éthique, à l'ensemble des décisions à prendre à la lumière d'un critère éthique ou de préférence. En ce sens, il ne s'attache qu'à la décision, à la responsabilité, voire à la casuistique, ou encore à la légitimité de ces décisions » (2011, p. 38).

D'ici on peut retenir que l'éthique surplombe la morale, puisqu'un « critère éthique » vient réguler les décisions pratiques. Tout en précisant que c'est dans la traduction opératoire que le sujet serait retenu ou reconnu par la responsabilité : « avec la responsabilité, il peut y avoir culpabilité sans intention ; la portée de nos actes [...] excède celle de nos projets » (Ricœur, 1990, p. 342, i.a.). Par conséquent, l'éthique se situe avant l'observation des actes, avant qu'une morale puisse permettre de juger de la chose ou de l'acte. Elle est une posture dynamique, vécue et incarnée par le sujet individuel ou collectif (dans les deux cas, le dialogue reste ce qui la fait se tenir en tant que telle (Rey, 2008) et de façon à lui donner une chair, que ce soit le dialogue intérieur ou le dialogue en groupe (Janner-Raimondi, 2018a, 2018b ; Roblez, 2019), du fait des valeurs comme des agissements du fait d'être humain. La « phénoménologie de l'homme capable » de Ricœur (2004) amène à considérer l'éthique comme à la fois une carte et une boussole, qui sont animées par un sujet capable de faillir. Les « questionnements éthiques » (Janner-Raimondi & Trouvé, 2018, p. 8) permettent autant de prévenir au maximum de la dignité et du respect de l'autre et de soi que ce qui vient mobiliser et situer ses actes dans un motif, un mobile, toujours discutable mais dans le même temps fondateur de sa façon de faire.

Ainsi parle-t-on d'« engagement » (Carré, 2008 ; Janner-Raimondi & Trouvé (dir.), 2018 ; Laplante, 2005 ; Mutuale & Berger, 2020) dans la pratique : il en va de l'évaluation, où les enjeux de pouvoirs, de transformations comme de responsabilités sont caractéristiques de cette pratique singulière.

Pour remonter le fil d'une définition de l'éthique et afin de conclure cette section, je souligne une précision opérée par Depraz (2012) sur l'éthique. Pour l'auteure, l'éthique peut se penser aussi comme un moment incarné de la relation entre sujets conscients. L'éthique serait l'observation d'actes pratiques des questionnements portés ou incarnés chez chacun des sujets en relation autour de « l'affection-appréciation » qui est située chez les deux sujets.

« C'est dire qu'il y a éthique et éthique. L'une est essentiellement estime de soi et n'engage l'autre que dans le cadre d'une relation formelle de respect qui me place en tout état de cause à l'initiative de cet étranger "sentiment moral", comme Kant le nomme ; l'autre est d'abord attention à l'autre et se trouve immédiatement lestée de valeurs affectives, valeurs par lesquelles je rentre en relation émotionnelle différenciée avec autrui. [...] L'éthique se présente dès lors sous le jour d'une multivalence affective, où le relief émotionnel n'est jamais dicté *a priori*, mais toujours le fruit d'une appréciation à chaque fois renouvelée du sujet en jeu » (2012, p. 103).

Depraz invite à une « éthique de la vigilance plastique » (*Ibid.*, p. 102) afin de l'observer comme un phénomène toujours en acte, situé, plutôt que soit une modalité particulière et interne, inobservable, dans le sujet singulier ; soit une morale au sens ricœurien du terme qui (é)dicte des lois à prétention universelle. Finalement, elle propose de laisser telle éthique

s'ex-primer (*cf.* se sortir de : des mots, des gestes, des actes décisionnels, etc.) de façon à voir les valeurs expérimentiellement en jeu.

L'ensemble des propositions ne les exclut pas les unes des autres, et peuvent permettre de situer l'éthique comme suit :

- Elle est du fait du sujet : elle est donc incarnée.
- Elle est aussi du fait du sujet-en-relation : l'idée d'éthique existe par l'idée de l'humain social (avec des pairs, mais pas seulement : des animaux, voire des végétaux, des énergies, etc.).
- Elle est à la fois dans les actes et conative : ce qui permet de considérer à la fois des faits éthiquement ou non recevables et des motivations, désirs, émotions éthiquement données (c'est-à-dire par la « visée d'une vie accomplie » ricœurienne).
- Ceci permet de penser l'éthique comme dialogique, une connaissance existante dans et par la relation, pouvant à la fois être discutée sur un plan général (comme chez Lévinas [1984] et la valeur absolue de l'humain (Hadji, 2021, p. 205 ; Janner-Raimondi et Trouvé (dir.), 2018), par exemple ; ou la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) comme sur un plan expérimentiel (dans le cas de l'éthique de Depraz) de l'ordre de la multivalence.

Ainsi, l'éthique n'est pas un consensus totalisant et ne peut pas *a priori* faire consensus pour une communauté. Elle est dialogue comme constitution, et comme la philosophie elle vient interroger, questionner, le sens de la vie ou d'un bout de la vie vécue dont on peut entendre les valeurs qui animent, à ces moments-là (que ce soit dans l'expérience-même, dans le récit rétrospectif de l'expérience, dans la vision du monde du sujet sur tel objet ou thème de société, etc.), le sujet dialoguant. Aussi peut-elle, pour ce propos sur l'évaluation, prendre deux visages : celui d'une *éthique de l'action*, mue pour conduire ou observer les conduites d'actions humaines ; et celui d'une *éthique critique*, mue de la volonté de se positionner sur, ici l'évaluation, dont la finalité pourrait être similaire à la « visée critique » de Marcel et Broussal (2021), à savoir d'une proximité sinon caractérisation par et avec l'émancipation. L'émancipation étant une prise en pouvoir d'un sujet pour se mettre dans une « place plus conforme à ses aspirations » (Marcel & Broussal, 2021, p. 109).

### 3.2.b. Ethique *dans* l'évaluation, éthique *de* l'évaluation

À l'issue de cette assertion sur l'éthique, on pourra retenir que la définir dans une pratique est un pari risqué. Comment prétendre définir une « éthique pratique » pour toutes et tous alors qu'elle serait constituée par et dans le dialogue, sans cesse présent par nécessité constitutive (sinon, c'est la morale ricœurienne qui s'érige) ? Et comment l'éthique se présente-t-elle, dans une pratique où des enjeux de valeurs sont aussi prégnants que dans l'évaluation ?

Tout d'abord, je vais investiguer de quelles façons l'éthique *dans* l'évaluation est-elle située, à partir de la littérature étudiée. Il apparaît principalement qu'elle est traitée ou employée

comme concept, attitude ou posture, bien plus proche de la morale ricœurienne, si ce n'est comme une déontologie, c'est-à-dire à la fois ce qui convient ou conviendrait de faire et le discours de ce qui structure ces normes (CNRTL, 2021). Pensée dans la pratique de l'évaluation, l'éthique est une incarnation posturale d'une bonne conduite de celle-là, conduisant à penser et concevoir une « éthique de l'évaluation » (Lenoir, 2004). Dit autrement, l'éthique *dans* l'évaluation est une présence à la fois conceptuelle ou philosophique pour interpeller sur des « aspects éthiques de l'évaluation » (Rey, 2008, p. 57), et à la fois pratique dans le sens proche d'une discipline ou d'une conduite, revenant aux « usages » de Hadji (2012).

Avec Rey (2008), on pourra situer à partir de l'engagement de la relation (*Ibid.*, p. 57) qui la caractérise (de nature asymétrique), un geste éthique par la « référence à une valeur » (*Idem.*). Cela revient en partie à la vision de Ricœur, présentée ci-dessus, et dont la visée d'une vie accomplie serait le cap, les valeurs la construisent pour à la fois représenter et configurer (dans le sens de se donner une figure, une représentation, avec des éléments donnés) cette vie accomplie dans cette posture particulière. Rey considère que les valeurs étant des « constructions humaines, toujours sujettes à discussion » (*Ibid.*, p. 58), l'enjeu dans une pratique comme l'évaluation qui en est constituée<sup>1</sup> est de s'interroger sur la légitimation d'un « partage [de ces] valeurs au nom desquelles [un humain] évalue » (*Idem.*). Selon l'auteur, un « processus d'occultation des valeurs » (*Ibid.*, p. 60) se jouerait par les « pièges » (*Idem.*) d'une trop grande technicité de l'évaluation. Cette technicité s'observerait par la répartition des tâches d'évaluation, parfois séparées et animées par différentes personnes donnant l'impression d'une répartition des verdicts, tandis qu'ils utilisent le même protocole (*Ibid.*, pp. 58-61) ou s'emploient dans une même organisation. Cette dernière entraînerait une forme de déresponsabilisation du sujet évaluateur, soit par l'usage de techniques reconnues et calibrées scientifiquement ; soit du fait de ces répartitions donnant l'impression technique d'objectivité ou de ciblage de l'objet évalué, voilant par là-même ce qui a fait qu'un jour on ait choisi telles orientations, par telles valeurs (*Ibid.*, p. 60).

---

<sup>1</sup> Que ce soit sur le plan sémantique comme/ou sur le plan processuel, l'évaluation est une pratique ou une activité imprégnée de la valeur. On pourra se référer à un ensemble d'auteurs et d'autrices (Archibald & Ogoueli Moussavou, 2016, p. 35 ; Ardoino & Berger, 1986, p. 1 et 1989, p. 16 ; Béliston, 2017, p. 172 ; de Ketele, 2016, p. 26 ; Dewey, 2011 ; Figari & Remaud, 2014, pp. 43-44 ; Hadji, 2012, p. 118 et 283 et 2016, p. 125 et 2021, p. 10, 151, 158 ; Jorro, 2007, p. 13 et 2015, p. 56 ; Lafont, 1991, p. 90 ; Lecoite, 1997 ; Marcel & Broussal, 2021 ; Rey, 2008, p. 57 ; Romainville, 2013, p. 288, 312, 317), tout en se rappelant que le débat portant sur « l'évaluation égale un jugement de valeur » ou « l'évaluation est plus qu'un jugement de valeur » voire « l'évaluation n'est pas un jugement de valeur » est toujours actuel, en fonction notamment des littératures comme des « écoles » (Kuhn, 2018) et courants scientifiques ou disciplinaires.

D'autre part, pour être régulée (ou « méta-évaluée », selon le terme de Demailly (2012)), l'évaluation est toujours contrat et contractualisée, sous une forme pédagogique, professionnelle ou institutionnelle, qui est censée donner le cadre d'application et d'implication des sujets dans la situation (Rey, *Ibid.*, pp. 61-66). Cependant, à l'instar de la critique que l'auteur fait sur la technicité « occultante » des valeurs de choix comme des valeurs de l'humain, le contrat, quel qu'il soit, n'enlève en rien la présence et l'agissement de ces valeurs présentes, faisant de l'évaluation « une entreprise éthiquement risquée » (*Ibid.*, p. 66) et « un acte humainement lourd » (*Ibid.*, p. 67). L'éthique dans l'évaluation ne se règle pas. Mais elle souligne que la technologie comme la contractualisation et le dialogue, bien que nécessaires et constitutifs de l'évaluation, ne désengagent en rien celui ou celle qui pilote l'évaluation et ne recouvrent pas intégralement les valeurs qui y sont présentes. Afin de ne pas se laisser avoir par ce « processus d'occultation », on pourrait songer à « l'éthique de la sollicitude », telle que la définit Trouvé (2018), dans les mains de l'évaluateur :

« L'éthique de la sollicitude relève en effet de deux registres qui ne coïncident pas *a priori* : celui, objectivé, de l'éthique professionnelle de l'enseignant qui relève *in fine* du droit et de la déontologie, et celui, subjectif, de sa sensibilité morale qui se situe dans un "au-delà du droit" et des obligations professionnelles *stricto sensu* » (2018, p. 27).

Avec Lenoir (2004), le dialogue se poursuit en se déplaçant, de la question des « risques » de Rey (2008) vers « la question centrale de l'évaluation, à savoir celle du sens et des valeurs » (Lenoir, *Ibid.*, p. 51). Cette « question » est reliée à la relation intersubjective de l'évaluation, « car il n'y a pas d'éthique sans sujet, pas plus qu'il n'y a d'éthique sans conscience d'autrui et sans action » (*Ibid.*, pp. 51-52). Cela pose cette éthique entre deux « registres » (Trouvé, 2018) en se préoccupant « des effets de l'évaluation sur le sujet/objet de l'évaluation » (Lenoir, 2004, p. 53). Ces effets seraient d'autant plus importants que les compétences de l'évaluation se seraient élargies, à l'instar de la pratique (Chapitre 1), à différents objets et à différentes situations, comme de la situation d'une classe à celle du travail, par exemple (Lenoir, *Ibid.*, p. 56). Cet élargissement opère ainsi des constitutions de l'évaluation, rendant la frontière éducative avec celle gestionnaire plus poreuse, sinon absente des perceptions et des représentations (*Ibid.*, p. 58 ; et voir les relations contextuelles et historiques de l'évaluation [Chapitre 1] avec le projet notamment [Chapitre 2]), interpellant de nouvelles finalités de l'éducation et de la formation. Défendant une idée de l'apprentissage autonome, et considérant que l'évaluation se construit par ces « processus d'occultation des valeurs » que Rey soulignait (*Op. Cit.*), en se mettant au service des valeurs directrices aux détriments d'autres, Lenoir conclut qu'une éthique de l'évaluation ne serait significative et effective que par l'autoévaluation (*Ibid.*, p. 64), qui serait la forme proprement incarnée de cette éthique, en tant qu'action. L'intention évaluative – et donc, la visée d'une vie accomplie ricœurienne, en évaluation – serait de veiller à ce que tout soit réuni pour faire ou faire faire évaluer justement :

« L'évaluation, ainsi pensée et construite, fonctionnerait sur trois principes respectant la personne. Elle serait "compréhensive", c'est-à-dire capable d'interpréter la situation mesurée, "conscientisant", c'est-à-dire fournissant des repères éclairants l'élève au lieu de le tancer et "formatrice", c'est-à-dire préoccupée de donner les outils de la réussite. De plus afin d'apporter une réelle garantie éthique, l'évaluation et ses intentions devraient être mises en débat afin de devenir un acte partagé dans le cadre d'un consentement mutuel et d'un agir en toute connaissance de cause. L'éthique de l'évaluation s'inscrivant dès lors dans une éthique de l'action, de la communication et de la relation » (*Ibid.*, p. 64).

Évaluer justement consisterait à installer ou animer cette « éthique de l'évaluation », de façon à faciliter la construction des valeurs en situation donnée, par l'élève dans le cas présent, mais par le sujet dit « évalué » en « temps normal », rendant ainsi caduque voire tendancieuse toute forme d'hétéro-évaluation (*Ibid.*, pp. 66-58).

La proposition de Lenoir me paraît extrême, dans le sens de quelque chose présentée dans une extrémité, ici d'une éthique de l'évaluation. Elle représente le bout autogestionnaire, dont l'auteur se réclame, d'une vision du monde faisant école, notamment chez Freire et les tenants de la pédagogie sociale. Elle permet notamment de rendre compte des positions axiologiques de la pratique d'évaluation, du fait qu'elle invite à réfléchir à une définition de l'évaluation strictement par l'autoévaluation, rappelant la distinction entre l'apprentissage et l'instruction ainsi que la position épistémique défendue par Vial (1997, 2009 ; voir plus haut). L'éthique de Lenoir serait comparable avec l'apprentissage de Carré (2020), opérée à la fois dans des conditions facilitatrices mais vécue et significative uniquement chez l'apprenant-évalué. Cependant, l'éthique dans l'évaluation et notamment dans les contextes d'activités évaluatives ne se borne pas à cette dimension. En effet, elle rejoint plus d'une dynamique entre un état de pratiques évolutives et s'étant progressivement institutionnalisées, adaptée et appropriée – donc de quelque chose de présent, qui dépasse la responsabilité individuelle ou solitaire du sujet quant à sa présence – et une pratique encore sujette aux critiques comme à la recherche, aux modifications. Pour reprendre Demailly (2012), « l'idée d'évaluation » est plus présente qu'une seule pratique ou typologie de pratiques évaluatives, dans ce qui pourrait s'apparenter à une « philosophie de l'évaluation » telle que Martuccelli la conçoit (2010)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Dont il est possible de lire ses huit « grands principes », définis par Martuccelli (2010) : 1) « tout est susceptible d'être mesurable et à terme soumis à évaluation », 2) « tout le monde se doit d'être évalué et mis en concurrence », 3) « l'évaluation assure une gestion plus transparente du pouvoir », 4) « la meilleure

L'éthique *dans* l'évaluation trouverait son acmé dans la littérature de Hadji (1995, 2012, 2021 principalement, pour ici). Je pars d'abord de la distinction qu'opère l'auteur entre « essence » et « usage » de l'évaluation. L'évaluation est une pratique sociale. En tant que telle, elle se qualifie par ce qu'Hadji nomme son « usage social » (2012, p. 96). Ce dernier est « un facteur déterminant de sa signification, de son intérêt et de sa valeur » (*Idem.*). Ce « facteur » est inscrit dans un contexte ambiant et local qui vient jouer sur sa détermination : c'est toute l'intention de l'auteur que de montrer sa transformation « calamiteuse » lorsqu'inscrite dans des visées autres qu'« humanistes » (2019, 2021), c'est-à-dire comme un « idéal régulateur » (2021, p. 234) où l'Humain est la visée et la valeur premières directrices, dans le sillon de Lévinas (1984) et du sens de l'éthique telle que qualifiée ci-dessus avec Trouvé et Janner-Raimondi (2018, *Op. cit.*). La conséquence de cette vision de l'usage social vient déterminer une essence-limite de l'évaluation, que Hadji (2021) qualifie de « ligne rouge, que les évaluateurs ne devraient jamais franchir : celle de la dimension inévaluable de la personne humaine » (*Ibid.*, p. 207). L'auteur rejoint Lecointe (1997) en situant que « La personne humaine, et c'est ce qui en fait l'unique foyer de valeur, échappe, en tant que telle, à toute tentative de saisie dans un système extérieur de mesure » (Hadji, 2021, p. 207). Pour Lecointe (1997) en effet, « l'axe éthique » étant le véritable opérateur, il se loge pour ainsi dire dans le sujet-évaluateur : c'est le nom du processus de mise en branle de construction de valeur (que Lecointe nomme « le principe de valorabilité » (*Ibid.*, p. 157)) dans l'agir-même d'évaluer. Ainsi, si la valeur se construit en contexte et en circonstance, et si la construction peut être influencée par les enjeux des contextes en question, c'est dans la volonté que doit s'exercer une éthique opératoire : donc dans l'évaluation, selon Hadji<sup>1</sup>. L'évaluateur est progressivement placé en position de responsabilité pratique pour conduire quelque chose de l'évaluation, entre norme (ou raisons d'être de l'évaluation en condition et contexte, dont il a le choix de refuser, embrasser, le processus de conduite) et valeur (les siennes, celle de l'humain d'abord comme exigence mais remaniée par les situations pratiques ou effectives, vécues, de

---

utilisation possible des ressources économiques et humaines », 5) elle « augmente l'efficacité », 6) « motive et implique, sans relâche, autant les organisations que les individus », 7) « l'évaluation est un puissant mécanisme de légitimation des organisations » et enfin 8) elle « inaugure une nouvelle ère dans la rationalisation de nos sociétés » (*Ibid.*, p. 29).

<sup>1</sup> Ce qui fait rejoindre Hadji dans les auteurs contextualistes de plus haut (Chapitre 1.3), montrant la modernité de cette approche de l'évaluation non plus (seulement) sur des références existantes, mais aussi (ou à partir) de considérations réalistes, c'est-à-dire empiriquement reliées aux sujets humains sociaux (explicitement comme implicitement), présentes dans différents niveaux de contextes dans lesquels le sujet anime sa pratique professionnelle. Hadji écrit que « Le sens de l'opération d'évaluation dépend en grande partie du contexte. La fonction est définie par un usage social concret » (2021, p. 217).



l'évaluation), dans une « position d'intermédiaire » comme Hadji le présentait en 1995 à propos de l'évaluateur :

« Ainsi l'évaluateur est-il, en définitive, en position d'intermédiaire, entre le prescripteur, qui dit comment devrait être l'objet évalué (temps de la construction du référent), et l'observateur, qui dit comment est l'objet dans sa réalité concrète (temps de construction du référé). L'espace idéal de l'évaluation est un espace de médiation, espace ouvert par la faculté qu'a l'homme de ne pas se contenter de vivre dans un monde d'objets tels qu'ils sont dans leur réalité concrète (leur existence, leur être-là), mais d'opérer une rupture avec ce monde de l'immédiat pour le penser, le "lire", l'apprécier à travers les idées qu'il se forge de "l'essence" des objets, de ce en quoi et par quoi ils "valent", ils méritent d'exister. L'évaluateur est un médiateur qui dit : "Cela étant, et ceci devant être, voilà ce qu'il faut penser de cela à la lumière de ceci." Évaluer, c'est bien prendre position sur la "valeur" d'un existant » (1995, p. 29).

Cette citation reflète l'ensemble de la pensée de l'auteur quant à l'éthique de conduite. C'est l'évaluateur qui a en main sa « bonne » conduite : c'est donc au sujet de viser 1) une sortie de ce que les critiques pointent ou/et 2) une orientation « humaniste » qui entre parfois en contradiction avec les contextes d'animation de la pratique.

« C'est pourquoi nous proposons de parler d'*évaluation se voulant humaniste*. Pour indiquer que si la réussite n'est jamais assurée (personne ne peut prétendre être capable de mettre en œuvre une évaluation de part en part humaniste), l'essentiel est dans l'intention de s'approcher de son mieux de cet idéal » (2021, p. 228, i.a.).

On pourra enfin accompagner ce travail d'explicitation de l'éthique dans l'évaluation par la « focale » de « l'évaluation-valeur » de Marcel et Broussal (2018) comme la réciproque de « l'intention » que Hadji évoque. En effet, l'évaluation étant une pratique dialogique et inscrite dans un projet-visé, soit un processus, l'effort d'orienter le regard vers la mise à jour de ce qui fonde le « principe de valorabilité » de Lecointe (1997), c'est-à-dire le fait-même de construire telle et telle valeur pour l'évaluateur, implique aussi la possibilité de dialoguer sur ce processus-même et de le considérer comme une éthique appliquée dans l'évaluation. Ainsi pourrait-on avoir un effort individuel du sujet-évaluateur à viser, seul, cet humanisme hadjien, une démarche plus émancipée, émancipatrice, pour l'ensemble des sujets concernés, par le pouvoir de prendre position ensemble sur les valeurs de l'évaluation alors expérimentées :

« La deuxième focale considère d'abord que l'évaluation ne serait émancipatrice et formatrice qu'à la condition qu'elle permette de mettre au jour des valeurs et de les expliciter, dans le cadre d'une reconnaissance mutuelle entre évaluateurs et évalués (Clavier, 2006). Elle valorise la fonction critique de l'évaluation (Lecointe, 1997), en relation avec l'interrogation existentielle sur le sens donné à l'agir évaluatif et les raisons de son bienfondé, lequel ne saurait exister sans le souci permanent de la

réflexivité de tous les acteurs de terrain impliqués. Au total, c'est le développement d'une conscience de l'évaluation, collective et individuelle, qui est ici promue, au sein de laquelle la compétence éthique du chercheur-intervenant revêt une place déterminante » (Marcel & Broussal, 2018, p. 84).

Les auteurs se positionnant sur l'éthique dans l'évaluation viennent l'interroger par une proposition ou une position d'éthique de l'évaluation. Autrement dit, le regard et l'analyse, pour fournir une proposition scientifique ou philosophique, viennent porter sur la pratique elle-même. Cela est cohérent avec le sens « pratique » de Depraz, Varela et Vermersch (2011) cités plus haut. Cependant, et suivant les mêmes auteurs notamment, ce sens est réducteur au regard de la façon dont l'éthique a été définie juste avant. Et des recherches contemporaines en évaluation le décèlent : « vers une évaluation dialogique ? » (Figari & Gremion, 2020) posée comme interrogation montre que la chose n'est pas encore effective, mais qu'elle se situerait comme projet plausible et envisageable, en recourant notamment à des « postures objectifo-subjectivistes » (*Ibid.*, 256-257) facilitatrices de coopérations en quête de « vérité évaluative » (*Ibid.*, p. 255) plurielle. Ou comme un nouveau modèle émergeant, celui d'une « évaluation humaniste » (Hadji, 2019, 2021), qui a une vocation ou un projet régulateur des autres modèles de l'évaluation.

Je vais maintenant m'intéresser aux différentes critiques de l'évaluation. Comme cela est exposé plus haut, les critiques sont aussi le lieu d'expression de l'éthique, ici en l'occurrence sous ses formes d'absence, que je nomme des « carences ». En effet, le point commun de ces différentes approches est de montrer finalement les marques d'excès ou d'abstention venant abîmer ou diminuer d'autres aspects principalement attenants à l'éthique dans ce qui a été discuté jusqu'à présent : les valeurs, le sens de la pratique, les responsabilités, les dégâts de ces carences sur les sujets.

### 3.2.c. Les carences d'éthique : critiques de l'évaluation

J'ai choisi délibérément des ouvrages ou des approches strictement critiques de l'évaluation, dans les SEF, afin d'observer le spectre critique de cette approche. Je m'inspire cependant d'auteurs qui en ont aussi repris les données, pour en faire un état des lieux des critiques pouvant actuellement être prégnantes. Je présenterai des positions critiques de l'évaluation, à partir de deux références principales : la *Tyrannie de l'évaluation* de Del Rey (2013) et *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* de Hadji (2012). Celles-ci serviront de bases à l'assise critique de l'évaluation. Je convoquerai d'autres auteurs pour (re)situer les carences d'éthique *a priori* ou *a posteriori* observables dans les pratiques de l'évaluation, à l'époque contemporaine.

#### La tyrannie de l'évaluation par Del Rey (2013)

Le discours de Del Rey (2013) part de la notion politique de « tyrannie » comme concept central pour étudier l'évaluation. La notion de « tyrannie » implique nécessairement celle de

« politique » historiquement, à travers la figure du tyran développée notamment dans le *Discours sur la servitude volontaire* de La Boétie (2009) pouvant se résumer en la concentration unique et incarnée de tous les pouvoirs. De ce qui ou celui qui exerce la tyrannie, il ne s'agit que du « pouvoir-sur » tel que le définit Ricœur : la « relation de domination, où se loge la violence politique [...] greffée sur la dissymétrie initiale entre ce que l'un fait et ce qui est fait à l'autre » (Ricœur, 1990, p. 256).

Del Rey (2013) expose, pendant les sept premiers chapitres de l'ouvrage, tous les méfaits des pratiques évaluatives contemporaines. Pour chacun de ces maux, je le résumerais en une phrase, suivie de son argumentaire tiré de l'ouvrage de l'auteure.

- Une évaluation soumise à un principe « dévoyé » de la méritocratie (*Ibid.*, Chap.1, pp. 13-26).

L'auteure part d'une réflexion sur l'histoire du mérite. Tandis que le mérite repose sur deux fondements historico-politiques – l'égalité de naissance (tout le monde peut être méritant) et l'exercice reconnu des compétences-talents de chacun– sa réappropriation par la vision capitaliste lui ferait perdre de toute sa substance : ce n'est plus une possibilité pour tout un chacun d'avoir de la valeur aux yeux des autres par ses savoir-faire, mais plutôt la capacité à répondre aux demandes par la marchandisation à coût gagnant. Si l'argent régule les savoir-faire en supprimant l'égalité de naissance *a priori*, l'exercice des compétences n'est plus une logique méritocratique étant donné l'inégalité d'accès aux sphères démonstratives des savoir-faire.

Ainsi, ceux qui sont évalués et jugés méritants ne sont que ceux qui ont les accès ; *ipso facto*, les bons ne sont pas forcément bons en soi, mais bons par fait de décision. Brigati (2016) appuie cette critique idéologique en explicitant que « Le "mérite" est presque toujours un équivalent de "bien" et la "méritocratie" désigne le système social dans lequel "le mérite ou le talent servent de principe pour répartir les personnes dans diverses positions et distribuer les récompenses" » (*Ibid.*, p. 147). Ainsi, l'évaluation est à la fois tronquée et à la fois tronquante, étant donné qu'elle renforce, en le légitimant, le système sur quelque chose de faux, dès le départ, entraînant alors une « caricature de méritocratie » (Del Rey, *Ibid.*, p. 23). Tronquée sur ses orientations réduites à une vision monolithique du bon et du mérite ; tronquante en n'instituant que ces voies correspondantes à la première vision.

- L'évaluation se donne l'efficacité comme fin en soi et engendre ainsi des « effets pervers » (*Ibid.*, Chap. 2, pp. 27-44).

Del Rey retrace l'histoire des évaluations des politiques publiques à partir du *New Public Management* (NPM). Ces dernières sont venues « bouleverser » (*Ibid.*, p. 27) le monde des entreprises et des politiques entrepreneuriales en général, en passant d'un contrôle *a posteriori* au contrôle omniprésent et totalisant sur les fronts majeurs de la société du travail moderne : la technique, la technologie et l'économie financière. Hadji (2021) fait la même observation : « Cette évolution est le résultat d'une double quête : celle de la qualité totale

et celle de la plus grande efficacité » (*Ibid.*, p. 179). Del Rey (*Op. Cit.*) propose le concept d'« évaluation managériale » (*Ibid.*, p. 39) comme nouveau style du manager (*Ibid.*, pp. 39-44), où la fonction de direction d'équipe revient (pour finir) à vérifier, contrôler et tirer des interprétations efficaces pour décider. Mise sur un plan politique, cette fonction reviendrait à une « évaluation panoptique » qui engendre « une normalisation sans homme normal » (*Ibid.*, p. 76) à force d'un tout contrôle, tout normatif, tout à-faire-correspondre. Hadji (2021), à nouveau, décrit le

« cadre d'une "culture de l'excellence" [s'étant] propagée du privé au public, avec la généralisation des méthodes du "New Public Management" [...]. L'administration publique est devenue la proie de ce que Isabelle Bruno et Emmanuel Didier (2013) ont désigné comme la "nouvelle quantification publique" : une pratique d'analyse et de contrôle qui définit des indicateurs de performance, que les agents doivent très souvent renseigner eux-mêmes, dans une parodie d'auto-évaluation, pour démontrer l'efficacité de leur activité productive » (*Ibid.*, p. 179).

- L'évaluation se masque d'objectivité en s'aidant des statistiques et de normes (*Ibid.*, Chap. 3, pp. 45-64).

Comme pour l'évaluation des politiques publiques, Del Rey parcourt l'histoire des statistiques, et leur généralisation à toutes les sphères scientifiques comme source principale du savoir : grâce aux statistiques, tout peut être connu, vu, argumenté... et justifié. « Les chiffres parlent d'eux-mêmes » pourrait être l'axiome dénoncé dans cette partie de l'ouvrage. Pour l'auteure, l'évaluation a aidé à l'installation générale des statistiques et des chiffres pour les traductions qualitatives : le sujet est devenu « individu », le normal disparaît au profit du relativisme numérique, « [la] norme est simplement devenue statistique, vide, puisque seuls sont censés être réels les individus » (*Ibid.*, p. 59). C'est la logique du quantitatif, de la majorité, de « la religion du chiffre » (Hadji, 2012, p. 162) et comme telle, d'une vision de la vérité. Or, ce qui sert de vérité tient lieu d'objectivité, et *vice versa*. L'évaluation concentre alors tout son appareillage sur le prélèvement d'informations quantifiées pour mieux dégager les réalités.

Ardoino (1999) professait contre la montée de la quantification en matière d'évaluation, la faisant se confondre avec le « contrôle » tel que l'auteur, avec Guy Berger (1986, 1989), le définissait. Ainsi lorsque les auteurs insistent sur le fait que « Contrôle et Évaluation [...] sont des différenciateurs sémantiques puissants » (1989, p. 132), Del Rey pointe que cette distinction sémantique vient à être masquée au détriment des nuances épistémologiques et des finalités des deux pratiques. L'évaluation, sous le régime strictement quantificateur, et sans vision ou finalité appropriable par les sujets concernés, devient ou se résume à du contrôle, mais sans avoir de modifications sur son appareillage.

- L'évaluation engendre de nouvelles figures de soi et d'être soi : « évalué, donc je suis » (*Ibid.*, Chap. 5, pp. 81-96).

Le rapport à l'évaluation étant inscrit dès l'enfance – les premières évaluations sommatives, les certifications, les premiers contrôles de savoirs ou examens sur tables, ou encore les politiques de classements nationaux et internationaux à l'échelle de la structure –, le sujet est à la recherche d'être évalué, voire en aurait le « désir », pour valoriser son « intimité comme spectacle » (*Ibid.*, p. 85). Cette mise en spectacle de soi consiste plus en la mise en scène, par rapport à des canons de différents ordres ou de différentes autorités ou figures d'autorité. Selon un Debord par exemple, les sujets ne se construisent plus que par rapport aux référentiels soutenus par une *société du spectacle* (Debord, 1992). Lipovetsky (1993) l'avait dénoncé sous le nom du « procès de personnalisation » (*Ibid.*, p. 138). Le sujet construirait sa personnalité comme il constitue sa garde-robe. Il peut se construire une identité à la carte, fondée sur les trois « valeurs individualistes que sont la liberté, l'égalité et la révolution » (*Idem.*).

C'est dans un syncrétisme entre l'évaluation toujours efficace – donc source de référentiel prônant l'efficacité comme fin en soi – et la possibilité d'être libre d'être qui on veut quand on le veut que les identités se construiraient, sans faire attention aux bouleversements des environnements et des autres ; et engendrant une zone d'instabilité permanente, due aux changements permanents exercés sur soi et son propre environnement. Alors, pour se créer sa zone de confort et vivre des instants bien-être, le sujet est à la recherche de tout dispositif lui permettant de se voir, de se lire : test de personnalité, coaching de vie, psychothérapies hors-sentiers, demande d'opinions sur ses états de fait, etc. L'évaluation serait l'un de ces dispositifs, permettant l'édification d'un soi à partir de sa grille de lecture, et permettant, de plus, cette résistance à l'assignation, pour mieux retomber dans une autre : en refusant la réification à la note, au verdict, au résultat, le sujet se caractérise par une antithèse d'équivalence en termes de caractéristiques. La dimension spectaculaire ou scénographique qu'engendreraient les dispositifs d'évaluation ferait relativiser ces processus d'identifications et de constructions, au point que le soi d'un scientifique, par exemple, pourrait être remis en cause au nom d'un dispositif alternatif quant à la validation ou non d'une hypothèse scientifique. À partir d'une banque de données comme l'Internet, tout sujet peut prétendre accéder à un savoir donné et apporter sa contradiction à une assertion entendue ou lue par quelqu'un : qu'il soit scientifique ou non.

- Enfin, « l'évaluation tue » par « l'artefactualisation » (Del Rey, *Ibid.*, p. 97) et une simplification idiote (*Ibid.*, Chap. 6, pp. 97-122).

L'évaluation, par sa structure rassurante et idoine, n'invite plus au conflit, ni à la concertation, mais à l'opérationnalisation. Elle propose une lecture rapide et efficace des réalités à partir de systématismes : au nom de la stabilité et du confort, tout est passé au même crible pour une comparaison plus rapide et rationnelle. La complexité se noie dans les croyances aux informations ; la curiosité d'aller plus loin que les informations accessibles devient une marque de rébellion et de volonté de nuire à ceux qui ont fait le travail et ceux qui veulent progresser. Pour autant, les mots sont employés, donnant l'impression d'ouvrir à de plus en plus de prise en compte de la complexité, des réalités plurielles, des situations de

vie des sujets, de politiques sociales progressistes et coopératives, etc. Ainsi, des artefacts, sortes de totems-référentiels de réalités sont créés jours après jours, et comme tout totem sont utilisés pour des rituels d'explications, au point où l'évaluation finie par être « déterritorialisée » (*Ibid.*, p. 115) pour de bon. C'est un retour à l'abstrait : on sort des activités évaluatives pour retourner au concept, mais sans chercher à investir une recherche de sens et un croisement avec les réalités agissantes.

Du reste, les dispositifs tout comme les outillages des évaluations, formant leur appareillage, véhiculent un usage paradoxal. Leur linéarité, lorsque rapide d'accès et à la lecture, en font quelque chose de soupçonné comme trop lacunaire ou ciblé vers un objet particulier, ne tenant pas compte d'autres composantes, par exemple, de la réalité d'un élève. Une grille d'évaluation en mathématiques n'a pas la prétention de soutenir, au pédagogue ou à l'enfant, une exploration de son bien-être, de ses facilités et difficultés vécues à l'école ou de ses relations sociales. Dans le même temps, ces grilles, évaluées ou validées par des autorités (comme les ministères, les associations, les collègues...), rassurent et permettent un passage à l'action, afin de passer à la prochaine dans un temps rapide. L'artefactualisation remplacerait la « conceptualisation », chère à Vial (2009) : l'héritage puis l'utilisation d'un outil d'évaluation ne consiste pas en la formation et la mise en réflexion d'une démarche évaluative. Cette « simplification idiote » (Del Rey, *Ibid.*, p. 119) est de deux natures : à la fois de faire passer l'évaluation pour quelque chose de facile, se résumant à utiliser telle grille à tel moment, de cumuler les résultats puis de passer à la prochaine ; et à la fois de tenir les résultats pour suffisants, en matière de quête de résultats, pour donner à voir des états de qualité sur les apprentissages, les états de vie, les fonctionnements d'organisation, etc.

### Les « calamités » de Hadji (2012)

L'évaluation met les sujets face à une question porteuse d'enjeux où se rejoue systématiquement la valeur de la valeur d'un aspect de soi. Comment ne pas avoir peur face à l'activité qui se donne pour moyen et pour fin la pesée des valeurs des sujets ? Je me concentrerai essentiellement sur la première partie de l'ouvrage d'Hadji *Faut-il avoir de l'évaluation ?* (2012), intitulée « Une expansion calamiteuse ? Quand le devoir d'évaluer tourne au délire évaluatif » (*Ibid.*, pp. 13-97) comme base de cette orientation critique.

À partir de six études de cas, Hadji met en lumière les perversions qu'a subi l'évaluation, en se fondant sur deux « plans » de ce qui constituerait un « bon usage » de l'évaluation (*Ibid.*, p. 11) :

- « le plan méthodologique » reposé sur l'usage raisonnable de l'évaluation ;
- « le plan de ses usages sociaux » (*Ibid.*, p. 12).

L'auteur dresse les trois constituantes du « délire évaluatif » :

- « **on évalue trop** » sans s'interroger sur la réelle pertinence de l'activité, sur les intentions sous-jacentes ou les effets sur les sujets (*Ibid.*, p. 14, gras par l'auteur) ;

- « **on évalue trop souvent mal**, en voulant aller trop vite » et en utilisant de mauvaises démarches (*Ibid.*, p. 15, gras par l'auteur) ;
- « **on évalue trop souvent à des fins contestables**, en tant qu'elles sont inavouées (cachées) et/ou discutables (voire condamnables). L'évaluation est alors un moyen, un instrument au service d'une entreprise qui la dépasse, et pour laquelle elle va servir de leurre, d'alibi ou de prétexte » (*Ibid.*, p. 15, gras par l'auteur). Le propos résonne avec ceux de Del Rey (*Op. cit.*), à cela près que dans l'ouvrage de cette dernière la responsabilité de l'évaluation était directement engagée.

Ces trois « dérives » (Hadji, *Ibid.*, p. 15) caractérisent l'expansion de l'activité évaluative, qui entraîne à son tour son lot de « dangers » (*Idem.*) observés sur six réalités étudiées. Tout comme pour Del Rey, je reprends ces six études de cas et les signalements qu'Hadji opère sur l'évaluation.

- Dans l'évaluation des élèves, « le danger de la confusion des genres » (*Ibid.*, pp. 16-45).

Par un regard historique, Hadji expose que la notation individuelle est « une pratique qui s'inscrit dans au moins deux visées distinctes, l'une pédagogique, l'autre sociopolitique » (*Ibid.*, p. 17). La première correspond au projet éducatif de l'enseignant et de son rapport avec les savoirs à transmettre ; la seconde colorie les pratiques d'évaluation dans leur(s) utilisation(s) exogène(s). Elles deviennent alors « préoccupantes quand, et si, l'intention qui préside en réalité à sa mise en œuvre s'avance masquée. Car, en un tel cas, il y a un fort risque de duplicité » (*Ibid.*, p. 19). Cette dernière notion de « duplicité » est chère à l'auteur pour caractériser la calamité que peut représenter l'évaluation, essentiellement lorsqu'elle est « forte », voire « évidente » lorsque « ceux qui bénéficient de cette duplicité ne s'ingéniaient pas à la masquer, ou à la nier » (*Idem.*), ou lorsque ses « conséquences » sont « préjudiciables pour les individus, en termes de souffrances et d'injustices » (*Idem.*). Or, dans l'évaluation des élèves, de quelle « confusion des genres » parlons-nous ? Lorsque « l'évaluation des élèves va servir à l'évaluation des établissements d'enseignement, et du système tout entier » (*Idem.*). Autrement dit, lorsque la visée pédagogique vient se mettre au service – en servitude – d'une visée sociopolitique. Le danger préside lorsque cette dernière nie les intérêts des enfants ou des apprenants, au service de buts économiques ou technologiques, glissant vers une *tyrannie de l'évaluation* telle que définie par Del Rey (2013). Comme ce qui est décrit plus haut, dans la précédente critique, à privilégier une conception de ce qui fait identifier la chose, la confusion va régner, et c'est la porte ouverte aux dérives. Selon la visée privilégiée du projet, la fin ne justifiera pas les moyens de la même façon.

- Dans l'évaluation des enseignants, « le danger de l'oubli du questionnement qui donne sens » (*Ibid.*, pp. 45-55).

En utilisant les « logiques » de Vial (2009), cette critique peut se résumer par la prédilection, dans l'évaluation des enseignants, à la « logique de contrôle » contre le potentiel oubli de celle « du reste ». Or, la « logique de contrôle » ici trouve sa représentation : « l'inspection » (Hadji, *Ibid.*, p. 45), qui a pour « tâche centrale, sinon unique, de veiller à la qualité de l'enseignement par le moyen de l'inspection individuelle » (*Ibid.*, p. 46). Qu'en est-il alors des outils d'évaluation pour permettre de contrôler la qualité des enseignements ? Il n'y en a aucun, selon Hadji : « [pour] accomplir leur mission, les inspecteurs ne disposent d'aucun outil spécifique » (*Ibid.*, p. 47). Le seul dispositif est le rapport d'inspection, rédigé sur l'appréciation de l'expert<sup>1</sup> qu'incarne l'inspecteur. Ici, le critère de qualité est incarné par l'agent de l'État. Il s'agit là d'un premier danger d'aliénation.

Les effets de ce dispositif entraînent nécessairement des réactions de la part du corps enseignant, où les soubassements des critiques relèvent plus de l'interrogation quant à la légitimité : du principe même d'être évalué et de l'expertise de l'inspecteur. Ces critiques se fondent alors sur quatre caractéristiques (*Ibid.*, p. 50) :

- « L'artificialisme » : la classe est toujours prévenue par l'enseignant et influencée par la présence de « l'étranger », les résultats sont plus conjoncturels que des reflets d'une réalité.
- Le « pointillisme » : comment tenir pour « vrai » et correspondant à la réalité un épisode de vie ? Et comment tenir compte de toute la complexité du moment en une heure d'inspection ? L'inspecteur n'aurait pas d'autre choix que de trouver ce qu'il est venu chercher.
- La « soumission à des normes d'usage » : les traditions perpétrées entre inspecteurs, comme un système de cooptation des pratiques – l'héritage des trucs et astuces, les réputations d'enseignants, de milieux, d'endroits, l'exploitation systématique des outils, etc. – et la conformité des inspectés à l'imaginaire de ces traditions, obtenu dans leur formation, ou par conversation ou réputation, engendre un système reposé sur la double soumission des évaluateurs et des évalués dans un rapport se mordant le bout de la queue, à l'instar des artefactualisations de Del Rey (*Op. Cit.*).
- La « confusion des rôles » : comment peut-on inspecter et ainsi juger de l'état qualitatif de l'éducation nationale tout en prélevant les informations sur les terrains

---

<sup>1</sup> Comme le montre Vergnioux (2009), le terme « expert » comme l'expertise en elle-même se seront transformés dans le temps « pour devenir une instance de fabrication de normes, de mécanismes de surveillance, dans le domaine managérial d'abord pour s'imposer ensuite dans les administrations publiques et la conduite de l'État » (*Ibid.*, p. 20). Toujours selon l'auteur, l'évaluation encouragerait, par son existence-même et par le véhicule de neutralité de ses résultats, la récupération de l'expertise par une « élite » rationaliste (*Ibid.*, pp. 22-23).



d'exercice pour en faire les rapports ministériels et les projets de progression ? Juge et partie, c'est aussi le rôle « pédagogique » de l'évaluation à proprement parler qui est aussi interrogé.

Ces caractéristiques sont source de tensions. Sur les territoires pédagogiques, qu'ils soient d'éducation des enfants ou des adultes, elles encouragent à adopter une posture de « vigilance » (Foessel, 2016), telle que Foessel la définit : « une disposition qui porte les sujets à évaluer le monde ambiant selon les risques qu'il recèle » (*Ibid.*, p. 158). Contrôler les éléments, les individus, ce qui compose la situation professionnelle ou celle d'apprentissage, devient une compétence d'anticipation afin de tenir bon la barque et réussir à passer les épreuves d'inspections, d'audits, de vérifications des protocoles : « [le] contrôle siège désormais dans le rapport que le sujet entretient avec lui-même et qui s'élabore autour de critères de performance et de productivité » (*Ibid.*, p. 43). Ce qui s'observe chez les apprenants, dans cette quantophrénie des savoirs à évaluer de discipline en discipline, d'une heure à une autre, se transpose dans la vie professionnelle, où l'autre peut aussi bien être une autorité habilitée à évaluer par la loi que par les circonstances. De dispositions et d'un dispositif différents, les usagers évaluent tout comme les auditeurs de qualité la formation animées.

- Dans le développement des pratiques d'évaluation des universités, « le danger de la soumission idéologique » (Hadji, *Ibid.*, pp. 55-68).

« C'est là [...] que réside le principal danger. Dans la volonté de faire tenir pour excellent un modèle de fonctionnement dont l'excellence n'est pas aussi évidente que cela » (*Ibid.*, p. 67). Il y a un exemple typique du surdéveloppement technologique précédemment développé au détriment de l'évaluation du sens de ce qu'est l'université, ou l'organisation professionnelle. La conséquence est double : la déqualification de ce qui fait la constitution même des évaluations de ces dernières et la montée de l'idéologie de la compétition venant disqualifier les autres idéaux.

« Car tout le mal vient de la survalorisation des palmarès, et de la réduction qui s'opère ainsi de l'évaluation à un seul projet "épistémologique"<sup>1</sup> (opérer un classement, plutôt que d'informer et d'éclairer sur le fonctionnement et les "résultats" des établissements) ; et à un seul projet d'action (optimiser le jeu du

---

<sup>1</sup> Hadji fait du projet, dans l'éducation, deux distinctions : le « projet épistémologique » – l'interrogation et la structuration du rapport aux connaissances – et le « projet d'action » - interroger les dispositifs, les moyens et les démarches pour répondre à la question « comment va-t-on faire pour... » (Hadji, 2012, p. 66).

marché, plutôt que d'améliorer la qualité du travail produit en interne) » (*Ibid.*, p. 66).

Ainsi, au nom de la survie, les universités tendent vers un surdéveloppement des démonstrations – qui se traduisent le plus souvent par le quantitatif, nouvelle critique déjà essuyée auparavant – sur le marché mondial (et tenu, animé, par une très petite minorité de communauté... donc dans une vision unique), jusqu'à perdre de ce qui fait ce qu'elles sont dans leur essence même, par l'absence de débats ou de concertations : ainsi « tout système d'évaluation sera *a priori* contestable, parce que fondé sur de l'implicite et de l'immédiat non critiqués, autrement dit sur du sable » (*Ibid.*, p. 65).

- Dans la sacralisation du baccalauréat, « le danger de la fétichisation d'un outil » (*Ibid.*, pp. 69-78).

De l'exemple du baccalauréat, je retiens son « danger », à savoir sa « fétichisation » due à 1) son histoire (l'auteur en trace tout l'historique), 2) son symbole et 3) son fonctionnement autoapproprié (seul le Bac fait ce que fait le Bac, tant et si bien que les baccalauréats professionnels, de projets épistémologiques différents, se collent au général par principe d'harmonisation). Une histoire affiliée directement à celle du patrimoine, des témoins du passé et des traces de sa conception pour lui donner toute sa consistance symbolique – avoir le bac, promesse d'avenir réussi – et enfin sa mécanique huilée malgré les débordements et les avancées sociétales dans le rapport à la Culture et l'acculturation. Un parallèle peut se faire pour l'évaluation.

Toute organisation a ses schèmes et ses modes de fonctionnement hérités (l'histoire), tenus comme normaux (le symbole) et fonctionnels étant donné que l'organisation est toujours là. Alors, sitôt qu'une réforme – ou toute autre intervention extérieure de l'organisation en présence – vient obliger une modification en profondeur, il peut se retrouver, comme grille de lecture, les quatre caractéristiques pointées précédemment. Tout changement prendrait son origine par une ou de plusieurs évaluations. Ce qui vient se positionner en méta-, c'est une nouvelle norme, pour quelque chose de prochainement normal pour les hommes et femmes travaillant dans l'organisation. Ainsi, en 2014 est voté la conduite obligatoire de l'entretien d'évaluation ou « entretien annuel » (Loi du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle) imposé dans toutes les organisations employeurs. À l'instar des inspecteurs, l'outillage des dirigeants (patron, RH, Président, directeur, ...) est quasi-nul ; au mieux on partira de la fiche de poste, au pire on procédera à un entretien directif allant à la pioche au rendement, du quantitatif pour déterminer qualitativement l'humain/le poste de travail.

Les référentiels professionnels peuvent être aussi perçus de la même façon que le Bac. Ces derniers, de plusieurs natures (de métier, de certifications, de formation), instituent à la fois les caractéristiques de ce qui fait la profession déterminée et à la fois ce qui permet d'accéder à la reconnaissance, par l'acquisition d'un diplôme. Le diplôme devient « fétiche », sitôt que les processus de reconnaissances se réifient sous leur angle diplômant : n'est reconnu comme professionnel que la personne possédant ce titre. Si certains champs

professionnels se constituent et se régulent par des normes et des règlements d'encadrements de l'exercice (comme les fonctions de la sécurité, d'usages de produits dangereux, de conditions de travail pénibles et risquées, etc.), d'autres se sont constitués sur des soucis ou des volontés d'interventions, d'appropriations ou de co-élaboration, comme les métiers du social et du médico-social. La « fétichisation » hadjienne rend compte que c'est l'évaluation qui viendrait poser le sujet comme légitimement à sa place, qu'elle soit professionnelle, bénévole, comme « consommatrice » (Scriven, 1991), mettant le sujet dans une course aux diplômes.

En synthèse, ces deux auteurs peuvent représenter trois courants représentatifs des critiques adressées à l'évaluation, à ses commanditaires ou à ses praticiens :

1. Une critique politique où l'évaluation est un outil de la raison managériale, devenant ainsi, au-delà de toutes applications d'usage bien pensées, une « tyrannie » (Del Rey, 2013) réelle ou en puissance (Abelhauser *et al.*, 2011 ; Zarka *et al.*, 2009).
2. Une critique praxéologique où l'évaluation est une démarche à forts enjeux sociaux, et dont les choix et orientations méthodologiques orientent des destins (Antibi, 2003 ; Butera *et al.*, 2011), dans une obsession fiévreuse (Bocquet (dir.), 2016) sinon calamiteuse (Hadji, 2012, 2021).
3. Une critique épistémologique où c'est l'idée d'évaluation (Demailly, 2012) qui est soumise à l'examen, dans son édification comme chose pratique et de la raison, amenant à pouvoir distinguer l'évaluation du reste (Ardoino, 1999), comme une philosophie à part entière du souci (Hadji, 1991) à visage humain (Hadji, 2021) mais récupérée ou absorbée dans les raisons techniques ou gestionnaires.

Il apparaît, au fil de cette conversation critique, que c'est principalement la dimension sociale de la pratique en question qui est manquante, critiquée voire dialectisée entre les deux. C'est la raison pour laquelle je parle de carences d'éthique, dans la mesure où la carence s'observe par la présence forte et impactante d'une absence dans un corps vivant. Car si la dimension recherche s'ouvre par son élargissement et, peut-on faire l'hypothèse, des approches épistémologiques plus diversifiées, celle de la pratique semble restée en berne, conduisant les critiques à montrer de potentielles natures de carences :

- À la dimension politique, il manquerait une présence de la discussion, du débat et de la participation horizontalisée, comme étudiée et modélisée par exemple dans les recherches collaboratives en évaluation (section 3.1.f. précédente) ou par le modèle de « l'évaluation-valeur » (Marcel & Bedin, 2018 ; Marcel & Broussal, 2021) pour une évaluation émancipatrice. Le plan est celui d'une éthique de « totalité » (Lévinas, 1984) qui pose les motifs et fondements pour « plus que soi » dans le registre des valeurs de valeurs, ou la valence des valeurs : ce qui attribue la valeur d'une valeur dans le registre de l'humain est l'Humain et sa dignité sauvegardée.

- À la dimension praxéologique, il manquerait une présence lucide et « humaniste » (Hadji, 2019, 2021) de la fonction d'usage d'évaluation. Lucidité quant aux limites d'une démarche d'évaluation, par ses contextes et réalités observables ; humaniste par ses finalités et moteurs d'agir. Le plan est celui d'une éthique « herméneutique », dans l'un des sens qu'en donne Ricœur (1986) : entre la confiance de ce qu'il se donne à la compréhension pour un agir motivé et ancré, et le soupçon auto-évaluatif de ses propres limites, et de celles de la situation habitée par la pratique qui échappe toujours au moins en partie à soi (Roblez, 2021).
- À la dimension épistémologique, il manquerait une présence de sens, cela sous ses différentes acceptions : d'une direction en tant que finalité ; de la raison, de l'entendement en tant que chose compréhensible et appréhendable ; de sensation, de l'ordre de l'éprouvé, par son propre engagement dans la conduite. Le sens, pluriel, tel qu'envisagé nécessiterait une alimentation continue et actualisée tout en se maintenant dans les débats communautaires (dans le sens des communautés de chercheurs, de praticiens, de personnes concernées) sur les évaluations. Quelque chose se dit des finalités de l'évaluation, à partir des critiques comme des indications scientifiques.

### Transition

Les différentes formes des évaluations dans le champ des SEF montrent à la fois des enjeux épistémologiques convergents et divergents. Cela est notamment le cas lorsqu'il s'agit de la place du sujet-pilote d'une démarche évaluative. Cela peut être le cas à propos de son milieu d'exercice, de la culture professionnelle dans laquelle s'inscrivent respectivement le sujet, les autres sujets concernés par l'évaluation, et la pratique, en tant que telle, de l'évaluation. Les modulations permettent de rendre compte de l'aspect à la fois social et d'appropriation continue, de la recherche, de l'évaluation. À l'instar d'autres pratiques ou activités dans les environnements de l'éducation et de la formation, un format unique ou unilatéral semble inconcevable ni même conçu par les chercheurs et praticiens de l'évaluation.

Tout cela conduit alors à s'intéresser, du fait de ces fluctuations, à la façon de conduire et aux finalités des évaluations. Là non plus, les discours ne sont pas unanimes, et invitent à s'intéresser aux enjeux politiques, existentiels, éducatifs et contextuels de ce qui se passe en évaluation. À mon avis, c'est ce qui justifie la convocation du terme « valeur » fréquemment dans les littératures<sup>1</sup>. La notion de valeur sert de justification aux discours (pratique, scientifique) sur l'évaluation comme de son épistémologie (étymologique, mais

---

<sup>1</sup> Voir ci-dessus (Section 3.2.b.) des auteurs approchant « valeur » et « évaluation » directement.

aussi bien que plus rarement pratique). À cet égard, une relecture de la fresque historique (Chapitre 1) sous l'angle des valeurs, comme le propose Lecointe (2001 et en annexes, partie 1 : chapitre 1, pièce n°3) par exemple, permettrait une lecture différente. Les décisions comme les changements de caps ou d'objets spécifiques du champ sont le fruit d'évènements comme autant d'éléments qui ont importé et qui aujourd'hui continuent d'être considérés. C'est, par ailleurs, parce qu'il y a cette continuité historique que les débats contemporains en matière d'épistémologie de l'évaluation peuvent élargir le spectre d'étude sur l'évaluation. Cette activité de l'humain a cette caractéristique d'être autant véhicule de valeurs que construction praxéologique de valeurs. Cependant, les échanges et discussions à partir ou sur les valeurs ne procurent pas d'acceptions de ces dernières. Et, en même temps, pour l'heure rien d'autre que son propre rapport, en tant que sujet, à elles permet à ce jour de définir avec certitude ce que serait une valeur et ce qu'il en irait de sa constitution dans le SEF (Roblez, 2022, sous presses).

## Chapitre 4 – Synthèse et Tournant

Le cours de l'histoire de l'évaluation montre l'évolution d'une pratique à différents endroits, venant d'une perception du réel généralement stratégique (Chapitre 1). En effet, le réel, ce qui se passe au moment de la situation historique, est apprécié aux regards de besoins en matière de méthodes ou de justifications, parfois politique<sup>1</sup> ou parfois scientifique dans une logique de « justifiabilité » (Hadj, 2021, p. 81), c'est-à-dire d'être capable de piloter une démarche d'évaluation la plus rigoureuse possible prenant compte sinon intégrant les éléments contextuels de sa localisation et de son application. On approche le réel dans une perspective où ses éléments viennent nourrir des générations de constructions et de conceptualisation (Vial, 2009) d'évaluations. Les formes de ces dernières (Chapitre 3) montrent différents objets de préoccupations. Des objets qui sont dessinés à mesure des contingences sociohistoriques et scientifiques dans lesquelles se constitue quelque chose de l'ordre d'une culture de l'évaluation, aujourd'hui encore en débat.

Ces différentes recherches et expressions scientifiques permettent de rendre compte d'une approche anticipatoire des expériences d'évaluations, dans la mesure où ces différents enjeux sont liés entre eux dans les projets scientifiques comme les projets pragmatiques d'élaboration d'évaluations. Cette démarche anticipatoire est telle que les objets d'évaluations sont thématiques (on n'évalue pas n'importe quoi, au hasard : on le construit, on l'élabore, avant de procéder à l'évaluation) ainsi que les processus de conduite de l'évaluation, jusqu'à l'éthique. De cette façon, une détermination de ce qui constitue ou permet de situer l'évaluation dans un contexte est élaborée, sous la forme (concrète ou mimétique) du projet (Chapitre 2), en faisant un *format*. Ce format est en tension, comme toutes recherches comme pratiques en évaluation (Mottier Lopez & Crahay (dir.), 2009), entre deux pôles principaux :

- Le pôle expérimentaliste, animé par des valeurs de rigueur scientifique et méthodologique (dont la frontière entre les deux est poreuse étant donné le fait que l'évaluation est une pratique concrète) ou d'une logique de la preuve, en quête d'objectivité continue car idéale, pour conduire la pratique et utiliser ses résultats.

---

<sup>1</sup> Illustrée sous deux régimes dominants dans la formation et l'éducation : les démarches de classements ou d'*accountability* (Bourgeois, 2019, p. 72 ; Hadji, 2021 ; Maroy, 2009, p. 91) des formations et de leurs lieux où les niveaux d'évaluation s'entrecroisent sinon s'enchevêtrent au profit d'une démarche macro-contextuelle échappant aux sujets individuels ; et les démarches de développement de la qualité des formations, ou « démarches qualités » dans le langage commun, plus rares en études ou en recherches puisque pilotées par des organismes indépendants ou qui proviennent directement de politiques publiques, avec des retombés pour les sujets proches de celles des processus de classements (Duru-Bellat, 2009).

- Le pôle contextualiste où se pensent les lieux de l'évaluation, incluant par conséquent les enjeux « mésologiques » (Cristol, 2020)<sup>1</sup> de l'évaluation et de son expérimentation. Les réalités contextuelles sont intégrées dans la recherche et dans l'élaboration de l'évaluation comme ensemble de données valables et, pour certains, nécessaires, au premier pôle.

Les deux pôles permettent de situer ce que les courants critiques posent (Chapitre 3), à savoir une société technocratique de l'évaluation, du tout évalué ; tous « évaluants » (Vial, 2012a), au point où l'évaluation va de soi dans les milieux de l'éducation et de la formation ainsi réglementées et instituées, y compris jusqu'aux milieux scientifiques.

Dans le même temps, on assiste à un écartement de la subjectivité comme matériau de recherche dès lors que les expériences dans le sens plus large de l'expérience scientifique instrumentale servent la pensée scientifique orientée sur l'évaluation, et non sur les sujets qui la font exister : ses pilotes (les évaluateurs), ses sujets adressés (les sujets dits évalués, les victimes, les cibles, les bénéficiaires, tout dépendant de plusieurs facteurs), ses décideurs (politiques, administratifs, gestionnaires, professionnels de l'éducation ou de la formation, participants d'un projet, apprenants). Les données subjectives, telles qu'introduites en début de thèse, sont au service du projet instrumental des évaluations, faisant de l'expérience primaire, humaine, quelque chose d'occultée sinon d'ensevelie sur l'expérience outillée et pratique de l'évaluation. La raison pourrait être culturelle, comme on peut le lire avec Vermersch (2012, pp. 43-53) que de placer la subjectivité comme un élément-obstacle à la connaissance objective, de celle qui se prouve et peut s'attester dans les canons de la démarche scientifique<sup>2</sup>. Une confusion s'opère sur cette position épistémologique. Ce n'est pas tant de *la subjectivité comme connaissance scientifique*, dans le sens d'une subjectivité

---

<sup>1</sup> Cristol (2020) oppose les échelles d'observation de Desjeux (Alami *et al.*, 2019) à l'approche de Berque (2015) pour exposer des « conséquences pratiques pour l'apprenance » (2020) : « Ce que nous apportent les travaux de Berque c'est une nouvelle façon d'appréhender le lien entre les dispositions d'apprentissage et les dispositifs pour faire apprendre. Il y aurait moins une séparation entre les deux qu'il s'agirait de combler par une ergonomie optimale (principe de l'affordance). Les dispositifs d'apprentissage pourraient prendre ainsi des formes multiples : modules, stages, itinéraires, parcours, mais aussi formation en situation de travail, environnement personnel d'apprentissage, plateforme d'apprentissage en ligne, réalité virtuelle ou augmentée, écosystème d'apprentissage...En effet, ces formes ne prennent sens pour un individu et ne sont apprenantes que si elles prennent forme pour lui, et donc si l'accouplement opère entre l'individu et son milieu » (*Idem.*).

La position de Berque (2015), et plus largement d'une approche mésologique, est étudiée plus en profondeur dans cette thèse en troisième partie.

<sup>2</sup> On peut par exemple convoquer les trois « critères fondamentaux de l'évaluation de la recherche : pertinence, validité et fiabilité » (de Ketele, 2013).

ayant la même valeur qu'une connaissance éprouvée et évaluée par des pairs et se montrant mobilisable et expérimentable. Ce serait un oxymore et consisterait à adopter une position relativiste de la science et des travaux scientifiques. Mais plutôt de la *connaissance scientifique de la subjectivité*, au profit notamment des autres recherches en sciences humaines et sociales s'intéressant et nécessitant, *ipso facto*, d'aller chercher les matériaux dans leur lieu : ici, le sujet<sup>1</sup>. La subjectivité est bien un lieu heuristique, dès lors que l'on s'engage, en tant que chercheur, dans une méthodologie permettant de discuter sur 1) l'accès aux données, 2) la provenance des données, 3) les effets de résultats sur les recherches en cours ou les théories existantes, et par voie de conséquence 4) une culture des littératures existantes pour dialoguer avec les autres et non en creux de tout fondement scientifique. Autrement dit, dès lors qu'on ne prend pas la subjectivité comme une connaissance qu'on montrerait comme scientifique, mais par l'usage scientifique et méthodologique que l'on fait des connaissances subjectives.

Les recherches et travaux permettent d'approfondir des connaissances en matière d'évaluation, de ses effets en tant que pratique (professionnelle, scientifique ou non, mais méthodologiquement instruite c'est certain<sup>2</sup>) donnant à voir l'étendue de ce qui a été conceptualisé et de tout ce qui continue à se conceptualiser (Figari, 2012). Le but de cette thèse est bien de faire émerger des connaissances scientifiques de la subjectivité évaluative : il s'agit par conséquent de mettre entre parenthèses cet ensemble de constructions et d'apprentissages scientifiques et culturels pour aller à la rencontre de ce type de données. Cela se justifie par la position de recherche que de se concentrer sur le seul endroit où il est possible d'enquêter sur la connaissance subjective en évaluation : le sujet. Du fait que certains de ces aspects sont traités chez les sujets dits évalués (chapitre 3) ; et d'un autre

---

<sup>1</sup> À ce titre, et pour marquer, à l'instar de ce que font Jorro (1996) ainsi que Rodrigues et Machado (2012), la prédominance culturelle occidentale sur cette confusion, on peut par exemple convoquer le Japonais et la distinction que fait Watsuji (2011) dans sa philosophie entre la *Shukansei*, qui se traduit par la « subjectivité » (ou « le fait d'être sujet souverain de soi-même » (Berque, 2011, p. 22), et le *Shukanteki*, qui se traduit par le qualificatif subjectif soit de la subjectivité « dans le fait de ne pas être objectif » (*Idem.*), pour un même *Shukan*, un sujet humain (traductions proposées par Berque, in Watsuji, *Idem.*). Dans *Ecoumène* (2015), Berque précise « Ne confondons pas *subjectivité* (*Subjektivität, subjecthood, shutaisei*) avec *subjectivité* (*Subjektivität, subjectiveness, shukansei*). La subjectivité, c'est la qualité de sujet, et la subjectivité, c'est le fait d'être subjectif » (*Ibid.*, p. 205, note 22, i.a.).

Pour ma part, je considère le sens de subjectivité dans toute sa complexité, comme cela sera présenté plus loin dans l'ancrage épistémologique de la phénoménologie.

<sup>2</sup> Au point où Vial (2012b) propose même la reconnaissance du statut de « savoirs profanes » pour les évaluateurs, ou pour Tourmen & Mayen (2012) l'invitation à considérer les évaluateurs comme des « épistémologues en acte ». Même si le débat de la scientificité de l'évaluation continue, le fait de pouvoir nommer un qualificatif propre à la pratique évaluative montre l'orientation du regard scientifique vers le statut de ladite pratique.



côté, les données de cette nature chez les évaluateurs glissent vers la constitution d'une théorie sur la pratique évaluative, oubliant en quelque sorte le reste de cette expérience (cf. introduction générale), c'est vers des évaluateurs que la recherche se tourne.

Ce court chapitre marque un tournant dans l'élaboration d'un cadre théorique pour problématiser la question de recherche. Il manque un adossement épistémologique permettant de conceptualiser cette dernière en une interrogation sur le sens et à un niveau scientifique. Par-là même, cet adossement a pour fonction de cadrer les éléments de réflexions synthétisés. Ce sont les motifs qui ont justifié la raison de consacrer un chapitre à la phénoménologie. Le tournant se marque du fait que la recherche va passer d'un état de mise en questionnements sur la subjectivité à leurs constitutions théoriques : la phénoménologie, husserlienne particulièrement, propose un paradigme pour ancrer mes questions dans une vision et une orientation philosophique précise. Ce sera à partir de là que je pourrai monter les interrogations en une problématique de recherche, et marquer la fin de la première partie de la thèse.

## Chapitre 5 – Les bases conceptuelles et pratiques de la phénoménologie

Après avoir posé le souhait d’aborder une connaissance scientifique de la subjectivité de l’expérience de l’évaluation, il me faut maintenant fournir les bases théoriques et pratiques sur lesquelles je vais m’appuyer, pour ensuite décrire la méthodologie de recherche, sa mise en pratique dans un terrain (partie 2) et proposer mes résultats des analyses des données recueillies (partie 3). Arrivé à ce stade, il ne devrait y avoir aucune surprise quant à l’adossement théorique, du fait qu’elle est annoncée depuis l’introduction générale de la thèse. Il s’agit maintenant de l’explicitier : la phénoménologie pratique sera la base intellectuelle pour passer à l’action.

En quelques mots, la phénoménologie a vu le jour dans les écrits d’Edmund Husserl, mathématicien de formation puis philosophe, élève de plusieurs chercheurs et philosophes de son époque ayant marqué son propre cheminement philosophique (Leroy, 2018). Définir la phénoménologie en général serait un pari risqué, dans la mesure où ce courant philosophique et méthodologique a continué d’être conceptualisé, modifié, agencé, au fur et à mesure de l’histoire et des écrits d’auteurs s’en étant réclamé ou s’étant donné le projet de la poursuivre. Il me faut faire un choix, et ce dernier porte sur « la base » philosophique, c’est-à-dire la partie proprement phénoménologique de Husserl (à partir des *Idées directrices pour une phénoménologie* de l’édition de 1950, traduites par Ricœur). Deux autres textes de l’auteur seront en appui : les *Méditations cartésiennes* (2014) traduites par Lévinas et la *Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* (1976) traduite par Granel<sup>1</sup>. Cette base philosophique sert ma propre formation et l’étayage des réflexions cardinales (la subjectivité, l’expérience, la construction de la pensée) pour adopter une posture plus clairement adossée. Le principal argument pour choisir Husserl est que les auteurs contemporains, fondatrices et fondateurs d’une phénoménologie « pratique » ou « expérientielle » (Depraz, 1999, 2009, 2012 ; Depraz *et al.*, 2011 ; Vermersch, 2012, 2017) se basent et travaillent (pas seulement mais principalement) sur Husserl et ses textes.

Il faut, à côté de cela, partir aussi d’ouvrages de travail sur la phénoménologie, ou d’usage, c’est-à-dire venant s’approprier ce courant d’abord philosophique pour en proposer des voies pratiques. Je ne suis pas philosophe : il me faut faire appel à des auteurs légitimes à travailler sur Husserl et son projet philosophique. En ce qui concerne les ouvrages autres que ceux traduits de Husserl, je repère deux voies d’analyses différentes et complémentaires

---

<sup>1</sup> Désormais, les ouvrages de Husserl sont mentionnés de la façon suivante : les *Idées* (1950), les *Méditations* (2014) et la *Crise* (1976).

l'une de l'autre pour aborder la phénoménologie husserlienne. La première est une voie philosophique que je qualifie, en convoquant Marcel (2010), de « fondamentale, à visée heuristique » (2010, p. 6). Elle produit des connaissances de la pensée de l'auteur, dans un exercice mi-pédagogique (à visée formative par exemple, ou vulgarisatrice pour non-philosophes), mi-philosophique comme l'effort de penser avec et sur la pensée d'un auteur et les autres auteurs nourrissant cette discipline de pensée. La seconde voie est une voie d'action que je qualifie, toujours avec Marcel (*Op. Cit.*), d'« appliquée, à visée praxéologique » (*Idem.*). Elle sert de chemin d'appropriation pour proposer, en aval ou simultanément à la première voie « fondamentale », des modalités pratiques ou d'usage de la phénoménologie husserlienne. Les auteurs suivants sont référencés sur les deux voies :

1. À la première voie « fondamentale » (dans l'ordre de parution d'édition) sont étudiés la traduction de Ricœur au sein des *Idées* (1950) ainsi que les chapitres ou sections consacrés à la phénoménologie husserlienne dans ses *Essais d'herméneutique I* (1969) et II (1986) ; Depraz, *Husserl* édité en 1999 ; Joumier, *Lire Husserl* édité en 2007 ; Barbaras, *Introduction à la philosophie de Husserl* édité en 2015 ; Leroy, *La phénoménologie* édité en 2018.
2. À la seconde voie « appliquée » (dans l'ordre alphabétique et de parution d'édition) sont étudiés les textes de Depraz, dont *Plus sur Husserl, Une phénoménologie expérientielle* édité en 2009 et *Comprendre la phénoménologie – une pratique concrète* édité en 2012, avec Varela et Vermersch *À l'épreuve de l'expérience – Pour une pratique phénoménologique* édité en 2011 ; Vermersch, dont *Explicitation et phénoménologie* édité en 2012 et *L'entretien d'explicitation* édité en 2017.

Le présent chapitre se veut être « fondamental » (Marcel, *Op. Cit.*) à plusieurs titres. Tout d'abord, dans celui évoqué par Marcel (*Op. cit.*) : il s'agit de rassembler et rendre intelligibles des connaissances sur un concept pour s'en donner un cadre de compréhension et d'exposition (à la lecture d'autrui). Ces connaissances sont nécessaires pour ce projet scientifique, dans la mesure où elles viennent fonder une partie conséquente de l'adossement méthodologique pour atteindre un but scientifiquement fondé. En d'autres termes, il faut se montrer le plus rigoureux possible et le plus clair possible dans l'étude de la phénoménologie (comme théorie philosophique et comme pratique) de façon à pouvoir dialoguer avec des auteurs s'en réclamant et à pouvoir communiquer dessus aux membres de la recherche en SEF et en évaluation dans les SEF. Suivant ce créneau philosophique, il faut à la fois rompre avec l'ensemble des connaissances et de leur état pendant un moment (le temps de la présentation de ce chapitre), tout en gardant en perspective la nécessité de renouer le dialogue avec le champ disciplinaire premier et l'objet de l'investigation, en veillant à être pédagogue dans la transmission de ces connaissances.

Enfin, comme cela est introduit en tout début de thèse, je situe ce travail dans un projet à plus long terme que le temps doctoral : ma prétention s'étend dans deux temporalités distinctes mais reliées et régentes l'une sur l'autre réciproquement. J'ai besoin de formaliser

l'état de ma pensée sur ce courant, dans le but de concevoir un dispositif méthodologique inspiré et adossé sur une épistémologie claire, afin de conduire une enquête sur l'expérience subjective d'évaluateurs. Mais cette enquête s'inscrit dans un projet plus large, qui est celui d'une phénoménologie de l'évaluation, c'est-à-dire de travailler l'évaluation sous une perspective phénoménologique. La motivation pour ce projet repose sur l'intuition de sa portée heuristique et contributrice aux recherches et aux développements de la pratique évaluative. Dans cette voie, bien plus large qu'une recherche doctorale, il apparaîtra différentes possibilités d'investigations phénoménologiques pour l'évaluation : l'expérience subjective de l'évaluateur est un plan, d'inspiration husserlienne et pragmatique, parmi d'autres plans théoriquement possibles mais/et qui nécessiteraient un travail d'investigation de même importance que pour ce manuscrit avec différents auteurs, les différentes « écoles » (Kuhn, 2018) phénoménologiques, par exemple. Mais c'est parce que l'expérience est une entrée convoquée dans les recherches en évaluation et parce que j'ai observé les glissements de la subjectivité vers une mise en objectivité technique que nous j'ai opté pour la voie phénoménologique d'obédience husserlienne, puis « pratique » (Depraz, 2012).

Le chapitre se compose en sections. Chacune représente les thèmes-clés ou les objets principaux retenus de l'étude des textes des auteurs précités. Chaque section est construite en dialogue autour d'un même objet, avec ces différents auteurs.

Dans un premier temps, c'est la notion d'expérience qui est traitée, du fait de sa position centrale tant pour cette recherche que pour la phénoménologie. Cela conduit à approfondir, dans un deuxième temps, les dynamiques constitutives de la phénoménologie, c'est-à-dire d'en décrire ce qui la caractérise en tant que théorie et pratique avec ses propres concepts-clés et ses retombées pour l'action. Dans un troisième temps, j'aborde la méthode phénoménologique à proprement parler : les réductions phénoménologiques. Dans un quatrième temps, je présente le tournant expérientiel de la phénoménologie et ses modalités pratiques. Ceci me permet de présenter à quoi pourrait ressembler un protocole d'analyse méthodologiquement phénoménologique, faisant ainsi la transition avec la partie méthodologique de la thèse, non sans avoir présenté le problématique théorique de la recherche en amont.

### 5.1. De l'expérience comme le lieu des phénomènes : le lieu des « choses-mêmes »

La phénoménologie telle qu'elle est étudiée par Depraz (1999, 2009, 2012), l'une des spécialistes reconnues de la pensée husserlienne, se présente comme une « méthode » philosophique pour accéder à l'essence-*eidōs* des choses en « se présentant comme l'étude descriptive de tous les phénomènes qui s'offrent à mon expérience de sujet » (Depraz, 1999, p. 5). Au fond, rechercher et identifier l'essence-*eidōs* de la chose consisterait à situer ce qui fait que cette chose est ce qu'elle est « en chair et en os », de façon « évidente » et « originelle » (Husserl, 1950, §136, p. 459). Cette recherche commence par l'expérience vécue à la première personne, dont il faut commencer à tracer les contours.

#### **En commençant par l'expérience...**

Partir de l'expérience en phénoménologie husserlienne reviendrait à une phrase de Leroy (2018) : « Dès lors qu'il y a expérience, il faut donc penser le lien entre d'une part, l'objet, et d'autre part, le sujet : ce lien s'opère à travers le "phénomène" » (*Ibid.*, pp. 80-81). On peut donc penser le « lien », comme une relation à trois niveaux : avec l'objet, avec le sujet et en rapport avec la relation entre le sujet et l'objet du « phénomène ». La notion de « lien » permet de situer l'expérience comme quelque chose de relationnel et quelque chose d'*in vivo*. Cette approche de l'expérience apparaît donc à chaque fois singulière, unique. Mais d'abord, comment définir l'expérience ?

En retournant aux écrits de Husserl (1976, §58), l'expérience est le site de départ de la genèse de la phénoménologie.

« Accéder phénoménologiquement à l'expérience, c'est y faire retour en débarrassant celle-ci de toute théorisation, laquelle se nourrit de multiples présuppositions inaperçues. Le retour à l'expérience signifie très exactement, dans ce contexte, un retour aux choses elles-mêmes » (Depraz *et al.*, 2011, p. 253).

Husserl part du constat que le monde, tel que nous le concevons, est préconçu par des perceptions possiblement erronées de ce qui s'y passerait réellement. En d'autres termes, les différentes disciplines scientifiques et philosophiques (notamment empiristes ou réalistes) se baseraient sur des données qui seraient tronquées d'une perception du réel, confondant les éléments qui seraient finalement réellement là, comme détachées du sujet humain, et les données réellement là-pour-le-sujet, c'est-à-dire presque de l'ordre du point de vue tel que cette expression est entendue dans le sens commun. Pour ce faire, Husserl distingue deux façons de considérer le monde : le « monde naturel », qui est le lieu d'étude des sciences ou approches empiriques, et le monde comme le lieu de l'expérience humaine donatrice du sens et de ses significations, qui lui est éprouvé par le sujet singulier et qui est le seul réel site de données scientifiques (Husserl, 1950, §27 et §30). Dans la *Crise* (1976), Husserl dit ceci en partant de la discipline psychologique :

« Ici toute pensée théorétique<sup>1</sup> se meut sur le terrain du monde de l'expérience donné d'avance comme allant de soi, le monde de la vie naturelle, et l'intérêt théorétique est seulement dirigé de façon spéciale vers l'un des côtés du réel, celui des âmes, tandis que l'autre est conçu comme déjà connu, et à connaître toujours

---

<sup>1</sup> Que le CNRTL (2021) définit comme à la fois « Qui a pour objet la connaissance, qui à la connaissance » (*Ibid.*, sens I.A.) ou « la théorie » (*Ibid.*, sens I.B.) et à la fois « Théorie de la connaissance renonçant aux considérations ontologiques » (*Ibid.*, sens II) proche de « spéculatif » (*Ibid.*, étymologie et histoire, 2.).

davantage dans son être-en-soi objectivement vrai par les sciences exactes de la nature. [...] L'énigme est précisément que cela aille de soi qu'il y ait un "monde" pour nous, constamment et préscientifiquement, en tant que rubrique pour une infinité d'évidences-allant-de-soi indispensables à toutes les sciences objectives » (*Ibid.*, §58, p. 231).

Cette démarche et cette façon d'aborder les expériences dans le monde viendraient d'une certaine « attitude ». Celle-ci s'explique par le fait que nous, en tant qu'êtres humains, nous sommes dans le monde notamment que nous partageons comme expérience commune. Nous vivrions tous dans un même monde, confondu ici en quelque sorte avec différentes représentations (ex : la Terre, telle ville, dans un chez-soi, à partir de la solution de nos besoins et désirs, etc.). Des objets que les sciences « exactes de la nature » étudient et conçoivent, pour reprendre Husserl. Cependant, cette attitude serait « naïve » et c'est en cela qu'elle porterait en elle des préconceptions ou des pré-connaissances : « Dans l'attitude naïve de la vie mondaine il n'y a, justement, que du mondain : les pôles objectifs constitués, mais précisément non compris comme tels » (*Ibid.*, §59, p. 237)<sup>1</sup>. C'est fort de ce constat que le philosophe décide de fonder une méthode d'enquête pour remonter à cette constitution et à la manière dont elle peut être consciemment exploitée. Cette notion de constitution permet de penser que les choses s'élaboreraient en fonction de la relation du sujet, conscient, avec les choses du monde, notamment à partir de ce qu'il vit.

« Accéder à l'objet par le seul biais légitime des actes vécus de la conscience qui le thématisent implique de convertir le sens de l'expérience en expérience vécue (*Erlebnis*) à la première personne, et non plus en expérimentation (*Experiment*) à la troisième personne. Par rapport à cette dernière qui met l'accent sur la construction objective externe du réel, la première souligne l'enracinement de l'objet dans le vécu intime et intuitif de la conscience » (Depraz *et al.*, 2011, p. 255).

Avec les auteurs, ce pan de l'expérience est appelé « le vécu », ou « l'expérience-*Erlebnis* » ou « l'*Erlebnis* »<sup>2</sup>. De fait, cette expérience-*Erlebnis* ne peut se tenir comme telle que parce qu'un sujet la vit ou que parce qu'il y a un sujet.

« Le vécu, c'est un moment spécifié relativement à une personne et à une seule, cela exclut toujours l'imaginaire, les commentaires, le contexte, la visée d'une situation

---

<sup>1</sup> On peut aussi se référer dans les *Idées directrices* (Husserl, 1950) au Chapitre 2 (*Ibid.*, *Les fausses interprétations du naturalisme*, pp. 60-86), ou au §30 (*Ibid.*, pp. 94-95).

<sup>2</sup> Traduction de l'Allemand de « expérience » mais du côté de l'expérience qui se vit, donc singulièrement, par un être conscient du vécu de cette expérience.

générique, mais ouvre à tous les aspects du vécu qui peuvent être décrits pour les besoins d'une recherche » (Vermersch, 2017, p. 156)<sup>1</sup>.

Plus spécifiquement, cette relation (dans le vécu) ne se constitue pas de la même façon si on regarde du côté du sujet éprouvant l'expérience vécue ou bien du côté de l'expérience vécue en tant que telle :

« il faut distinguer dans les vécus une face *orientée subjectivement* (subjektiv-orientierte) et une face orientée objectivement (objektiv-orientierte) ; [...] une partie des recherches est orientée dans le sens de la pure subjectivité, l'autre dans le sens des facteurs qui se rattachent à la "constitution" de l'objectivité pour la subjectivité » (Husserl, 1950, §80, p. 271).

On pourra alors parler de deux « directions » avec Joumier (2007)

« C'est-à-dire que l'on peut considérer un même vécu dans son rapport au moi ou dans son rapport à l'objet : une perception, par exemple, est, *a parte subjecti*, "ma" perception et, *a parte objecti*, perception d'un arbre. Or à ces deux aspects correspondent deux directions possibles pour la recherche phénoménologique.

La première direction (subjective) étudiant le vécu pour lui-même [...] » et la seconde direction étudiant « [...] comment les vécus de conscience en viennent à être conscient de quelque chose » (Joumier, 2007, p. 26).

Comment alors, pour une même chose, y a-t-il deux « rapports » ? C'est que ces derniers s'inter-qualifient dans une « corrélation », au sens husserlien (*cf.* voir plus loin en section 5.2). Cependant, il faut d'abord éclaircir ce que signifierait ce monde phénoménologiquement redéfini.

### **Des mondes, décors et des corps**

Pour avancer dans la réflexion soulevée – comment pour une même chose y a-t-il deux « rapports » – il faut resituer la chose en question et le lieu d'où proviennent les « rapports ». Husserl parle du « monde naturel » ou de « la vie naturelle » pour situer le lieu de toutes les choses naturelles, y compris par exemple cet « arbre », et y compris ma propre personne, *via* mon corps essentiellement. Le point commun entre cet arbre-ci et moi-dans-

---

<sup>1</sup> Et l'auteur de brossait « cette multiplicité d'aspects concomitants dans un même vécu », nommés comme des « couches de vécu ». Il y a donc la couche cognitive (actes, prise d'information), couche corporelle (geste, posture, ressenti), la couche émotionnelle (valence, émotion, sentiment), couche égoïque (croyance, identité), et plus encore suivant les filtres théoriques utilisés » (2017, p. 156).

mon-corps est que nous sommes *a priori* dans un même monde, un même environnement géographique, naturel et commun. En définitive, les deux sont intimement liés et radicalement différents : liés parce que l'arbre est là, devant moi, parce que je le perçois comme devant moi ; parce que je peux sentir l'odeur de la sève ou le contact brut et doux d'une écorce. Radicalement différents, c'est-à-dire dans ce qui constitue proprement cet arbre et moi comme ce qu'ils sont, à la racine, parce que *cet arbre-là*, unique et présent dans ce parc-ci à cet endroit-là, *n'est pas la perception que j'en ai* ; ou plus phénoménologiquement, n'est pas ce que je vise à travers, pour reprendre Joumier, « ma » perception que j'aie de cet arbre-là. Or, comment puis-je m'apercevoir que je perçois cet arbre-là dans ce parc-ci à ce moment-là ? Parce que, dira-t-on avec Husserl, je suis animé d'une conscience ; et parce que j'éprouve justement ce que j'éprouve au contact de cet arbre-là avec l'expérience que j'en fais.

Il a été dit plus haut que dans le « monde naturel » se trouve l'arbre-là et moi-même *via* mon propre corps ; ce qui fait que nous sommes tous deux dans le même environnement naturel, pour ainsi dire. Cependant, ce n'est pas dans ce monde-ci que je peux accéder à la signification ou au sens de cet arbre-là pour moi, du fait que je n'accède à cet arbre que par une perception : en amont de la présence géographique de cet arbre-là, il y a d'abord ma conscience qui s'exerce dans le monde naturel. Pour reformuler, la conscience a donc la prévalence de la présence physique de l'arbre, du fait de ma condition d'humain-conscient. Cependant, cette condition elle-même est caractérisée par ma présence-au-monde naturel *via* mon propre corps et mon expérience : c'est ce qui me permet notamment de faire l'expérience du contact et de la vue. Il y a donc deux façons de présenter le corps du sujet-percevant. Il y a le corps dans le monde naturel, ou dit autrement mon corps physique qui me fait me tenir là, dans le même décor que cet arbre-là : on appellera ce corps le « *Körper* » ou encore le « corps-objet » (Depraz, 1999, p. 90). L'autre façon me donne tous les plans sensibles corporels de l'expérience singulière que je perçois et éprouve en moi – ce son, des feuilles volantes, sur ce fil de courant d'air qui me chatouille l'oreille et me rafraîchit le lobe, mon ongle grattant un peu douloureusement cette écorce dure mais fragile, avec ses sillons marrons – me procure des sensations et un sentiment de coprésence dans et par mon corps : on l'appellera le « *Leib* » ou le « corps organique » (Husserl, 2014, §44, p. 159) ou encore le « corps-sujet », le « corps-propre » (Janner-Raimondi, 2018a, p. 98).

Par mon *Leib*, j'accède et j'éprouve dans cette expérience à deux endroits différents : ce qui est de l'arbre éprouvé (ce que j'ai noté ci-dessus comme ce que j'éprouve en moi et me procure des sensations) et ce qui est de ma propre conscience de présence. Au premier endroit, Husserl l'identifie comme « la *hylé* », qu'on peut traduire avec l'auteur (1950, §85, p. 291) et Joumier (2007) par « matière » ou « couche matérielle » (Joumier, *Ibid.*, p. 27). Ces « data hylétiques » (Husserl, *Idem.*) sont des données physiques ayant une consistance propre : autrement dit, c'est le terme pour faire signifier l'écorce matérielle comme « écorce » dans sa matérialité. Comme le précise également Depraz (1999), ces data hylétiques se retrouvent aussi au sein du sujet comme des « vécus de sensations » (*Ibid.*, pp.



43-44) et sont accueillis « passivement<sup>1</sup> selon une prise de conscience graduelle de leur présence en lui » (*Ibid.*, p. 44). L'*hylé* a cependant une fonction particulière pour le sujet : c'est de le conduire à une constitution de l'objet ainsi perçu, permettant notamment *a priori* de déterminer l'arbre comme « arbre ». Autrement dit, l'*hylé* de l'arbre est constitutif de ce qui fait que je peux en avoir une idée de l'arbre par sa matière-propre... mais pas sa forme réelle, c'est-à-dire telle que moi je le perçois<sup>2</sup>. Finalement, cela rejoint et augmente en précision le rapport entre l'arbre-là et moi-là aussi :

- D'abord, une situation dans un environnement naturel commun : il y a cet arbre-là qui se donne à ma perception et ma conscience qui est animée, active et passive à la fois. Active dans ce que je suis consciemment en train de faire et vivre ; passive dans ce que je suis en train de percevoir, vivre intérieurement.
- En distinguant deux choses des deux côtés : du côté de l'arbre-là, il y a cet arbre-là et la perception que j'aie de cet arbre-là. C'est la seconde que je saisis et que j'éprouve. De mon côté, il y a mon *Körper* qui me fait me tenir là dans le même environnement naturel que l'arbre-là, et mon corps-propre qui me fait vivre et ressentir ma perception et mes sensations venant de ma perception comme de mes sensations intérieures.
- Venant de l'arbre-là, je perçois et éprouve des data hylétiques qui constituent sa matière qui se donne elle aussi à moi et me permet, à force d'expériences d'arbres, d'avoir l'idée d'arbre en soi ; pour autant, l'*hylé* de cet arbre-là ne correspond pas à la forme que je perçois de ce dernier : l'*hylé* « répond », pour reprendre Ricœur (note 1, *in* Husserl, 1950, §85, p. 287) à la forme que je lui donne.

Les conséquences sont importantes, notamment sur le plan épistémologique et sur le plan pratique. Pour les exposer, je conserverai l'exemple de l'arbre. Tout d'abord, ce premier accès environnemental n'est jamais total, ou, pour reprendre Depraz, la perception est « inadéquate » (Depraz, 1999, p. 42) alors même que je peux me faire une idée globale de cet arbre. La perception de l'arbre est partielle du fait de ma position. Ma vue est limitée à

---

<sup>1</sup> Vermersch (2012) définit le terme de « passivité » et de ses dérivés « passif », « passivement » comme « toute l'activité associative du champ de prédonation, qui définit un "inconscient phénoménologique" qui n'est pas caractérisé par une censure, mais par le fait que tout ce qui m'affecte d'une part fait l'objet d'une rétention, c'est-à-dire d'une mémorisation passive (non volontaire), et que toutes ces rétentions interagissent, et sont toujours susceptibles de revenir à l'éveil par résonance. La passivité ne désigne pas une inertie, mais le lieu d'une activité forte qui n'est pas dominée par la conscience réflexive pas plus que par des actes volontaires directs » (*Ibid.*, p. 279, note de bas de page 1).

<sup>2</sup> Joumier (2007) écrit que Husserl « indique la possibilité d'une phénoménologie hylétique constituant "une discipline autonome" ayant comme telle sa valeur en elle-même » (*Ibid.*, p. 27).

son champ de vision : je ne vois qu'un côté de l'arbre. De plus, en-dehors de ce côté-de-l'arbre-là, il y a d'autres éléments visibles, d'autres choses données à ma perception : les oiseaux autour de l'arbre, le gazon ou le sol, les mouvements alentours. Cet état consiste en « l'horizon d'attention » (Depraz, *Ibid.*, p. 43) qui navigue à l'aune de là où mon attention s'oriente et qui vient « structurer ma perception » (*Idem.*), pour reprendre les mots de Depraz. Vermersch (2012) définit l'attention comme « ce qui module la conscience en termes de visée (orientation, direction, focalisation) et en termes de formes de saisie (désengagement, saisie, maintien en prise) » (*Ibid.*, p. 203). Selon le même auteur, l'attention est « l'acte qui régule tous les autres » (*Ibid.*, p. 296). Par conséquent, l'attention vient fixer comme des « champs attentionnels » (*Ibid.*, pp. 209-225), qui viennent caractériser à leur tour un horizon d'attention. Au premier plan, celui de l'arbre et du fait que je ne le vois pas totalement, ceci correspond à « l'horizon interne de l'objet donné » (Depraz, 1999, p. 43) ; au second, celui de l'en-dehors et alentours de cet arbre-là, correspond à « l'horizon externe » (Depraz, *Idem.*).

« Aussi Husserl distingue-t-il dans Philosophie première... II (leçon 48 *in fine*) entre l'horizon interne de l'objet donné selon ses portraits, et son horizon externe, le champ spatial différencié dont l'objet ne peut être abstrait que méthodiquement » (Depraz, *Idem.*).

La perception de l'objet est par conséquent limitée, du fait des horizons d'attention du sujet. Il faut maintenant poursuivre dans le détail du côté du sujet percevant, notamment pour éclaircir ce qui anime la perception. Dans l'expérience, comme cela est exposé plus haut, se trouve le moment inaugural de la perception : le « voir »<sup>1</sup>. La perception du côté de l'objet donne le cadre empirique de la phénoménologie : il y a toujours un monde dans lequel les choses sont percevables. Mais la phénoménologie ne s'arrête pas à ce plan, en allant éproucher ce geste inaugural du voir du fait de la limite de notre perception. Que comprendre alors de la perception interne du sujet : qu'est-ce qui se voit, et comment ce voir s'éprouve-t-il ?

### **En retournant chez le sujet**

---

<sup>1</sup> « La conscience demeure un faire paraître, un voir. C'est donc l'unité d'une intuition et d'une création, c'est-à-dire un faire paraître qui est un faire-être, un voir tel que le vu tire son être de ce voir lui-même. Dans la mesure où le voir, le faire-paraître, revient à une donation de sens, la constitution recouvre l'idée d'une *identité* de l'être et du sens : la constitution est une donation de sens qui, en tant que distincte d'une perception intérieure, est donation d'être » (Barbaras, 2015, p. 154, i.a.).

Le projet phénoménologique vise à répondre à comment se constituent ces données de perception. Ce qui est reproché à l'empirisme, c'est de s'arrêter à une naïveté de la connaissance scientifique en prenant les objets du monde naturel comme complètement vrais (Husserl, 1950, §7, 19 et 20). Car si l'expérience marque le lieu d'étude de départ, il n'en reste pas moins que de nombreux éléments restent à dévoiler pour accéder à ce qui pourrait « se donner », et non à ce que je croirais, interpréteraï ou ressentirais : tous ces vécus de perception sont autant de choses propres constitutives, qui ne relèvent pas de l'« essence ».

On commencera par revenir aux deux « faces dans les vécus » évoquées plus haut. À partir de cette « dualité de faces » (Husserl, 1950, §80, p. 271), on peut mieux définir les « vécus » et par là-même l'expérience, en revenant dans le sujet. Si la définition de la seconde semble être déjà un parti pris philosophique et une prédisposition à aborder les expériences (Depraz *et al.*, 2011, pp. 24-27), revenir sur le vécu se donne d'abord sur un principe :

« [...] toute intuition donatrice originaire est une source de droit pour la connaissance ; tout ce qui s'offre à nous dans "l'intuition" de façon originaire (dans sa réalité corporelle pour ainsi dire<sup>1</sup>) doit être simplement reçu pour ce qu'il se donne, mais sans non plus outrepasser les limites dans lesquelles il se donne alors » (1950, §24, p. 78).

Pour Husserl, la vérité rime avec « l'évidence intuitive » (Barbaras, 2015, p. 172 ; Lyotard, 2015, pp. 37-39 ; Husserl, 2014, §5, p. 32) qui trouve sa source dans l'intuition. Celle-ci est expliquée

« comme "l'acte de remplissement" (*Erfüllung*) possible d'une signification vide. En d'autres termes, la capacité de l'intuition à offrir une connaissance pleine et complète des objets et du monde se trouve limitée par le pouvoir des "choses elles-mêmes", lesquelles se donnent à moi elles-mêmes. C'est cette auto-donation de la réalité effective (*Wirklichkeit*) des choses et du monde que signifie l'expression "en chair et en os" » (Depraz, 1999, p. 20).

Plus encore : pour que cet « acte de remplissement » puisse être, il faut que le sujet soit conscient, de façon que « les choses elles-mêmes » soient à leur tour donatrices. Ce serait comme parler d'une disposition intérieure, qui trouve sa double signification à travers la notion « d'intention » ou « d'intentionnalité » (comme l'acte-vivre de l'intention) pour l'état

---

<sup>1</sup> Traduit aussi par « dans sa réalité en chair et en os » dans Depraz (1999, p. 19).

de conscience et pour installer les modalités donatrices des choses d'une façon toujours singulière pour le sujet. Cette donation de l'objet peut se vivre sous la forme de

« deux classes principales d'actes intuitifs : la perception (*Gegenwärtigung* : présentation) d'une part, le souvenir et l'imagination (*Vergegenwärtigung* : présentification) d'une part. Husserl soutient que la perception est le plus élémentaire des deux actes, dans la mesure où son objet lui est donné en chair et en os (*leibhaftiggeben*) » (Depraz et al., 2011, p. 78).

« Le processus de l'intuition peut être considéré en un sens comme le *remplissement* (*Erfüllung*) de la signification par la perception directe. Lorsque les deux coïncident parfaitement, l'évidence intuitive a atteint sa satisfaction. [...] Le remplissement intuitif de l'expérience connaît donc des degrés et suppose en outre une certaine passivité de la donation-en-personne elle-même » (*Ibid.*, p. 84, i.a.).

Par conséquent, « l'évidence » intuitive est le remplissement complet ; mais ce dernier est contingent au contenu de ce dernier. C'est la raison pour laquelle Husserl distingue l'acte du contenu : le premier est du pouvoir du sujet par le fait d'être conscient. Le second est processuel et dépend de l'harmonisation entre le vécu et la signification coïncidés entre eux.

Or, pour faire l'expérience intuitive, encore faut-il se situer sur le lieu des choses-mêmes dans le même espace qu'elles : c'est-à-dire par son corps, en un même endroit. La distinction entre le corps-objet et le corps-propre se retrouve ici. Avec mon corps, quelque chose se vit, s'éprouve : j'en fais l'expérience. Et c'est à ce moment-là que la connaissance se forme :

« Une telle constitution du sens des actes de la subjectivité en lien avec l'objet visé est une fondation *vécue*. Elle prend appui sur l'expérience de ce sujet, laquelle n'est pas seulement comme pour Kant un commencement heuristique de la connaissance, mais le lieu même de la formation de la connaissance » (Depraz, 2012, p. 122).

Selon Leroy (2018), le concept « d'intentionnalité » viendrait de Brentano et serait le « geste inaugural » (*Ibid.*, pp. 61-66) de la phénoménologie. L'approche de Brentano consiste en une description, « dans l'immanence [des vécus des phénomènes psychiques] » (*Ibid.*, p. 60), « [...] un fait psychique [étant] caractérisé par la dualité : il consiste toujours en un rapport intentionnel tendu entre un sujet de conscience et un objet » (*Idem.*). L'objet en question peut être physique comme psychique (*Idem.*). Ainsi, la conscience est toujours conscience-de, soit « orientée vers un objet, [...] et s'offre au sujet comme conscience de soi. La conscience de soi se présente comme une évidence : elle est de l'ordre de l'intuition » (*Ibid.*, p. 61). C'est à partir d'ici que le concept d'intentionnalité entre en jeu :

« La notion d'**intentionnalité**, d'une part, y fait figure de caractéristique propre à tout fait psychique. Elle est définie comme "relation à un contenu" et "direction vers un objet" : ce sont là les caractéristiques propres à une tension vectorielle allant d'un point A à un point B » (*Ibid.*, p. 63, gras par l'auteur).

Dans la description de « l'intentionnalité » – relation et direction – donné par la « tension » dont parle Leroy (2018), « B » est à la fois le « contenu » et « l'objet » pour le sujet le visant. Ceci permet de faire une distinction importante entre la forme (*morphé*) et la matière (*hylé*) de l'objet (Joumier, *Ibid.*, p. 27) et dans ce qui déterminera le phénomène-dans-l'expérience (note 203 de Ricœur, *in* Husserl, 1950, §97, p. 338). La forme/*morphé* est par conséquent celle que je donne, c'est-à-dire le contenu formel de l'objet. Ici, l'intentionnalité permet de situer l'objet comme non préexistant à l'acte de visée du sujet (Leroy, *Ibid.*, p. 65) et c'est ce qui permettra à Husserl (1950) de signifier que la conscience est toujours conscience-de quelque chose (*Ibid.*, §36, p. 116). Il s'agit de mettre en lumière un « mouvement » : « La conscience n'est pas un objet, une entité réifiable : la conscience est plutôt un mouvement, dit "intentionnel", c'est-à-dire le mouvement résultant d'une tension entre un pôle sujet et un pôle objet » (Leroy, *Ibid.*, p. 72). L'intentionnalité permet de comprendre que le monde et les choses du monde sont consubstantiels du sujet au monde qui leur donne une existence en tant que telle, par une conscience. Partant, le primat de la perception sur la matière/*hylé* trouve ici son explication : en tant que conscience-de, la perception est animée *via* les donations situées dans les horizons d'attention du champ du sujet. Cet état d'attention serait un corollaire monstatif comme originaire de la manière dont je me trouve percevant, donc comme un primat du primat de la perception (Depraz, 2009, pp. 43-58), notamment à travers des

« gestes plus concrets : *Zuwendung* [que nous traduisons par "donation"] et *Abwendung* [que je traduis par "la prévenance due par"], qui renvoient au geste kinesthésique corporel de se tourner vers et de se détourner ; *Umkehrung des Blickes* [que je traduis par le "renversement de la vision" corporel], qui ressortit à l'action visuelle par laquelle on dirige son regard d'un lieu à l'autre ; *Abhebung* [que je traduis par un mouvement de "retrait"], qui a à voir avec la manière dont un objet se détache et par conséquent m'affecte parmi d'autres objets simplement co-perçus ou bien absolument pas perçus du tout. De tels gestes tout à fait précis et incarnés suggèrent que l'activité attentionnelle imprègne et nourrit, telle une praxis quotidienne, chacun des actes intentionnels de ma conscience, perceptif, remémorant, imagitatif, empathique. Remarquons en outre que ces gestes incarnés, kinesthésiques, tactiles, visuels et affectifs, fournissent des fils conducteurs exemplaires et concrets destinés à réancrer l'activité réductive et constitutive génétique du sujet, ce qui montre également combien la concrétisation de l'intentionnalité est également étroitement liée à celle de la réduction et de la constitution » (Depraz, 2009, p. 46).

La phénoménologie serait alors une description par sujet individuel et singulier des évidences intuitives qui se donnent à lui à travers ses expériences vécues. Cette approche appréhende la perception, la vue, l'attention, comme des mouvements-clés pour mieux décrire encore les gestes phénoménologiques.

## De l'intentionnalité aux temporalités

Le vécu correspond à l'expérience-ainsi-éprouvée et prise dans la relation entre le sujet percevant et l'objet perçu par l'intentionnalité du premier. Ainsi, les « horizons » se dessinent et dessinent récursivement par et dans « l'attentionnalité » (Depraz, 2009) – c'est-à-dire du fait de mon attention comme « modulateur » de mon intention (*Ibid.*, pp. 51-59) – qui est, pour ainsi dire, toujours *hic et nunc* et, surtout, « la chair de l'architecture intentionnelle » (*Ibid.*, p. 53). Et pourtant, le sujet peut se souvenir tout comme il peut se projeter dans le futur. Ceci voudrait bien dire que la conscience peut être ailleurs que dans le temps du maintenant tel qu'entendu dans le sens commun.

Pour expliquer ce phénomène, je pars d'une citation de Husserl à propos de l'intentionnalité : « C'est l'intentionnalité qui caractérise la *conscience* au sens fort et qui autorise en même temps à traiter tout le flux du vécu comme un flux de conscience et comme l'unité d'une conscience » (1950, §84, p. 283, i.a.). D'après cette citation, l'intentionnalité se structure autant qu'il structure les vécus dans un flux, de telle façon que les souvenirs ou les marques du passé puissent se présenter ou se donner à leur tour et que l'après puisse s'anticiper, notamment grâce ou à partir des datas hylétiques. En effet, c'est bien parce que le sujet reçoit de la matière, du vécu de sensation qu'il peut parvenir à une imagination expérientielle : ce geste étant central dans la dimension pratique de la phénoménologie.

Pour revenir sur la temporalité, Husserl part d'abord de deux niveaux du temps : le « temps phénoménologique » et le « temps "*objectif*" (objektiven) c'est-à-dire *cosmique* » (Husserl, 1950, § 81, p. 272, i.a.). Le temps « cosmique » est celui plus général qui trouve ses « extensions » (*Ibid.*, p. 275) par les mesures des appareils, notamment métriques, et par les repères que sont par exemple les saisons, les cadrages horaires, mais qui n'est pas lui-même « conscience du temps »<sup>1</sup> (*Idem.*). Celui-là, le temps comme temps-dans-le-vécu, le « temps phénoménologique » est une « forme unitaire de tous les vécus en *un seul* flux du vécu (un *unique* moi pur) [...] » (*Idem.*) C'est-à-dire que le « temps phénoménologique » permet de nommer le fait que c'est moi qui suis et qui éprouve tous mes vécus. Il permet aussi de comprendre le vécu non comme un moment détaché d'une unité, comme une pièce à part d'un appareil ; mais bien comme un moment effectivement lui-même dans un flux, dans quelque chose de dynamique et mouvant, à l'instar d'une capture d'eau dans une rivière. En tant que tel, sitôt qu'il est capturé – ou visé, saisi – aussitôt il n'est plus présent car le flux est

---

<sup>1</sup> Husserl écrit que « Le temps [...] est d'ailleurs un titre qui couvre tout un *ensemble de problèmes parfaitement délimités* et d'une difficulté exceptionnelle » (1950, p. 274).

continu. L'ensemble de cette façon d'aborder le « temps phénoménologique » se nomme la temporalité et structure le tout du vécu singulier :

« La propriété eidétique qu'exprime le terme général de temporalité appliqué aux vécus en général, ne désigne pas seulement un caractère que possède de façon générale chaque vécu pris séparément, mais *une forme nécessaire qui lie des vécus à des vécus*. Tout vécu réel [...] est nécessairement un vécu qui dure ; et avec cette durée il s'ordonne à un continuum sans fin de durées – à un continuum *rempli* (erfüllten). Il a nécessairement un horizon temporel rempli et qui se déploie sans fin de tous côtés. Autrement dit il appartient à un *unique "flux du vécu"* qui s'écoule sans fin. Chaque vécu, par exemple un vécu de joie, de même qu'il peut commencer, peut finir et ainsi délimiter sa durée. Mais le flux du vécu ne peut commencer ni finir. Chaque vécu en tant qu'être temporel est le vécu de son moi pur. Ce qui implique nécessairement que le moi ait la possibilité [...] de diriger sur ce vécu son regard de pur moi et de le saisir comme existant réellement, ou comme durant dans le temps phénoménologique » (*Ibid.*, p. 275, i.a.).

Cet extrait permet de rendre compte de la pensée de Husserl sur la question de la conscience du temps. Il y a la durée du vécu en soi, qui permet par conséquent d'avoir un début et une fin. Les durées du vécu permettent de ressouvenir une identité pour le sujet, tout comme de s'imaginer dans une posture propre à la durée de ce vécu. Chaque vécu (et non chaque durée) remplit l'horizon temporel qui lui est sans fin, parce que *continuum* et parce que « flux ». Pour reprendre l'image du cours d'eau et de la prise d'eau, on peut effectivement s'équiper d'un outil pour mieux capturer l'eau : il n'en reste pas moins que le cours d'eau continue à circuler. La capture de l'eau est une facette de l'eau, qui elle, se continue y compris dans sa temporalité. Il y a une quiddité de l'eau – celle capturée, dans mes mains – qui se poursuit dans son flux. Tout comme le sujet peut se présenter comme *untel* (par exemple comme un évaluateur), il reste un soi qui peut s'attester comme plus que cet *untel*<sup>1</sup>.

Il est possible d'identifier trois catégories de temporalités : la première renvoie au présent-maintenant, la deuxième au passé, la troisième au futur. Concernant le « maintenant actuel » : « Le maintenant actuel est nécessairement et demeure quelque chose de

---

<sup>1</sup> Dont on retrouve avec Paul Ricœur les indications éthiques que cela comporte, entre la mêmeté du « je » et l'ipséité du « moi » dans *Soi-même comme un autre* (1990). En substance, ces deux concepts aident à penser notre pouvoir de transformation et d'altérité tout en se repérant ou s'identifiant dans ce qui me permet de me percevoir et m'éprouver comme « Je » unique et singulier, vivant.

ponctuel : c'est une *forme qui persiste* (verharrende) alors que la matière est toujours nouvelle » (Husserl, *Ibid.*, p. 276). On peut aussi l'appeler comme le « présent vivant » (Depraz, 1999, p. 48) pour situer le maintenant du « maintenant actuel » en sortant de la représentation statique du présent et en élargissant son propre spectre de d'incarnation. « Le présent que je vis à chaque instant n'a rien d'un point, fictif parce qu'abstrait. Jouissant de l'instant présent, j'éprouve sa rémanence dans l'immédiatement passé et j'aperçois son pressentiment dans l'immédiation à venir » (Depraz, *Idem.*).

La persistance de la forme est ajustée continuellement, puisque le temps défile et que sa matière/*hylé* change, mais qu'en même temps quelque chose permet de viser la même forme/*morphé* de l'objet. C'est la manifestation de la « rétention » (définie comme « l'unité d'un passé retenu » par Leroy, 2018, p. 96) et de la « protention » (définie comme « l'unité [...] d'un avenir déjà anticipé dans le présent » avec Leroy, *Idem.*), deux présences d'absences dont l'une inscrit la forme similaire et l'autre l'anticipe :

« De même que le présent impressionnel forme une cellule vivante qui inclut originellement sa rétention et sa protention, de même le maintenant actuel possède, co-impliqués en lui, ses horizons passé et futur. D'un niveau d'expérience (infime et ténue) à l'autre (plus macroscopique), c'est la même structure tripartite qui sous-tend de façon immanente l'expérience du temps » (Depraz, 1999, p. 52).

Dans le maintenant phénoménologique, les formes/*morphé* de l'objet persistent et s'ajustent à mesure que persiste et s'ajuste ma propre conscience de moi, ou mon « moi pur » pour parler comme Husserl. C'est la fonction de la « rétention », formant « un emboîtement (ein Ineinander) continu de rétentions de rétentions » (Husserl, 1950, §81, p. 277), qu'animerait ma conscience, et donc, *a fortiori*, mon intentionnalité, faisant persister une forme visée :

« [...] puisqu'il doit y avoir présence du passé sans pour autant que ce passé soit un moment d'une représentation présente, Husserl est conduit à fonder le passé sur un "acte", c'est-à-dire sur une *intentionnalité spécifique*, et non sur un contenu. Cet "acte" est absolument spécifique en ceci qu'il n'a pas pour fonction de rendre présent un passé comme le ferait un acte représentatif [note personnelle : comme une photographie, un film], mais de viser le passé en tant que passé, c'est-à-dire de présenter son absence. Telle sera la fonction de la rétention » (Barbaras, 2015, p. 191).

Il reste alors à mieux définir la « rétention » afin de mieux comprendre ce que signifie cet « acte ». En continuant avec Barbaras (*Ibid.*, pp. 197-210, section « c. La rétention »), on peut identifier quelques traits de cette temporalité-passé. Tout d'abord, la rétention est une visée d'objets absents mais ayant été présents : ce n'est pas un estompement ou une diminution, mais bien un vécu dont la durée a pris fin. Or, la rétention vient signifier qu'une absence est présentée, pour répéter l'assertion de Barbaras ci-dessus : « Ce qui revient à



dire que la rétention est une intentionnalité. [...] d'un type absolument singulier » (*Ibid.*, p. 198). Le surgissement de chaque maintenant actuel fait que les anciennes données du maintenant « ne sont perdues mais gardées en tête » (Husserl, cité par Barbaras, *Ibid.*, p. 199). De là, comme des vécus précédents ou plus lointains antérieurement que le « tout juste passé [sont] encore retenu, “gardé en tête” » (*Ibid.*, p. 198), la rétention consiste en la présence de quelque chose du passé au sein du maintenant vécu. Il s'agit d'un vécu dans le vécu qui fonde une conscience du passé, mais pas une réflexion sur ce qu'il vient de se passer ou un ressouvenir, dont Husserl fait la différence. Une réflexion, c'est porter une attention sur ce qui se passe, comme un « regard en arrière » pour citer Barbaras (*Ibid.*, p. 199) : c'est un nouveau vécu dont l'intention est actuelle et sur lui. Un ressouvenir est une représentation du passé et passe par l'imagination :

« La conscience du passé ne peut être fondée sur une imagination : elle repose sur la rétention comme intentionnalité spécifique. Cependant, le passé, donné dans le souvenir primaire, peut faire l'objet d'une *représentation*, c'est-à-dire d'un *souvenir secondaire*. Mais le second présuppose le premier : dans la rétention, le passé est donné en personne, *perçu* ; dans le ressouvenir, ce même passé est remémoré, c'est-à-dire représenté, mais *non perçu* » (*Ibid.*, pp. 200-201, i.a.).

La rétention ne met pas, comme le ressouvenir ou la réflexion ainsi définis, un maintenant actuel succédant à un précédent, mais elle fait venir une présence au sein du maintenant actuel, une présence visée comme telle et en même temps intégrée à l'horizon d'attention.

« Ainsi, la rétention ne rend pas le passé présent ; *elle fait être le passé comme tel*, c'est-à-dire comme ce qui n'est pas présent. Si la rétention est intentionnalité, elle n'est pas représentation. Dans la rétention, le passé vient “hanter” la conscience sans l'occuper, vient trainer derrière elle sans qu'elle se retourne pour autant vers lui : il l'habite sans qu'elle le possède, ou plutôt elle ne se rapporte à lui que comme ce qui la dépossède, comme sa propre trace » (Barbaras, *Ibid.*, p. 199, i.a.).

L'intentionnalité trouve ainsi sa constitution temporelle, là où avec les études précédentes elle trouvait sa constitution spatiale, à la fois par le flux de vécus constitutif de la conscience et du fait que la temporalité nous ramène à notre condition charnelle. Je peux me sentir charnellement comme changeant et je fais l'épreuve du temps qui passe : « tout vécu est orienté topologiquement aussi bien que chronologiquement, à la façon d'une flèche dont l'origine est assignée à un *ego* pur et qui se déploie à l'infini » (Leroy, 2018, p. 97). Cet « *ego* pur » ou « moi pur » correspond au but ultime de la phénoménologie husserlienne à partir de ce qu'il nomme l'*ego* transcendantal et, par-là, la phénoménologie transcendantale. Car si la phénoménologie (comme la phénoménologie hylétique de précédemment) peut enquêter sur les essences matérielles, elle ne doit pas pour autant s'arrêter ou se confondre avec une démarche empiriste.

Il s'agit maintenant d'aborder le plan transcendantal de la phénoménologie husserlienne, où seront exposés les concepts « reflets » de ces premières caractérisations. Par concepts reflets, je veux dire que les concepts à suivre permettent de situer le plan d'action et d'observation de la phénoménologie transcendantale, et récursivement (si on suit la démarche de Husserl) les méthodes phénoménologiques inaugurales : les « réductions ».

À ce moment du chapitre, les bases expérientielles, entre idéalisme et empirisme, sont posées. Désormais il reste à étudier les concepts forts pour mieux situer la démarche proprement scientifique de la phénoménologie husserlienne.

## 5.2. Les dynamiques constitutives de la phénoménologie d'inspiration husserlienne

La phénoménologie est une démarche et une méthode, qui visent la connaissance eidétique, c'est-à-dire la connaissance des essences. Jusqu'à présent, ce terme d'essence n'a pas été défini, ni ancré dans ce qu'il viendrait signifier pour le sujet. Avec Joumier (2007), on peut dire que :

« Les essences sont des objets, tout autant que les choses matérielles, et non de simples représentations mentales. [...] À côté des essences formelles (l'essence de nombre, de concept, d'objet...) se trouvent des essences matérielles, dont certaines sont bien connues et déjà étudiées systématiquement (les essences géométriques : celle du triangle par exemple), mais la plupart ne font encore l'objet d'aucune science » (Joumier, *Ibid.*, p. 14).

Ce qu'il faut bien saisir c'est que, par essence le sujet donne une existence propre à ladite essence-de et par-là même le sujet vise un « objet idéal » (*Idem.*). C'est probablement dans cette perspective eidétique que Husserl fut targué d'idéaliste, dans le sens où il donne le primat aux idées sur les choses matérielles. Cependant, en lisant bien ce qui fut rapporté jusqu'à présent, la matière/*hylé* a un rôle prépondérant pour la connaissance des essences : le primat du corps et de l'expérientialité ancrent pour ainsi dire l'approche de Husserl dans le monde physique. Là où l'idéalisme intervient, c'est dans le primat de l'intentionnalité qui mue le sujet-au-monde, c'est-à-dire qui nous anime en tant qu'être conscient et désirant, en interaction continue avec les Choses du monde. Husserl reproche aux empiristes d'en rester à « l'attitude naturelle », c'est-à-dire à l'attitude incarnée dans le « monde naturel » naïf. La confusion entre donation (du côté de l'objet, comme cet arbre-là à nouveau) et perception (ma perception de cet arbre-là ou la relation perceptive et attentive que je saisis de cet arbre-là) est ce qu'il faut dépasser, en ramenant l'investigation sur la capacité de connaître chez le sujet. L'accès à la donation pure est impossible, du fait de mon intentionnalité première. Mais je peux cependant avoir l'idée de l'Arbre (comme l'« objet idéal » de Joumier, *Idem.*), ce qui montre bien que je peux *a priori* accéder à l'essence de cet arbre-là.

« Ce faisant, Husserl tient ensemble les deux bouts de l'expérience, à savoir son ancrage nécessaire dans la sensibilité corporelle, et la dimension d'idéalité qui habite la conscience et la rend irréductible à toute empiricité » (Depraz, 1999, p. 34).

Ainsi sont posées les bases de ce qui va permettre de situer une phénoménologie transcendantale et ses méthodes d'application. Tout d'abord, pour mieux situer le plan transcendantal, il faut revenir à la notion « d'évidence intuitive » et particulièrement à l'intuition. Dans l'exemple de ci-dessus, à savoir que je puisse accéder à l'idée de l'Arbre, cela signifie que j'ai l'intuition de son essence formelle. Autrement dit dans son immanence. C'est-à-dire que l'idée de l'Arbre se donne à moi, voire s'impose à ma conscience comme quelque chose de directeur (qui anime et dirige l'intention) et comme quelque chose de créateur : qui donne forme/*morphé* à la Chose-arbre-là. Il en va de même pour tous les objets du monde, à l'exception d'autrui, l'Autre, dont est abordée la spécificité plus loin. Si on revient au « principe des principes » de Husserl, « l'intuition donatrice originaire » (Depraz, 1999, p. 19 ; Husserl, 1950, §24, p. 78) est à la fois le moment heuristique – puisqu'elle m'apprend quelque chose par ma perception de la Chose et que cette donnée peut être étudiée par principe – et à la fois moment à circonscrire. C'est l'avertissement inscrit à même le principe : ce donné « [...] doit être simplement reçu pour ce qu'il se donne, mais sans non plus outrepasser les limites dans lesquelles il se donne alors » (*Idem.*). C'est-à-dire que le plan transcendantal va se préoccuper d'étudier comment ce donné se saisit ou s'accueille et à quelle essence il peut être en vue d'une objectivation de la Chose elle-même. Sinon, la phénoménologie n'aurait pas de prétention scientifique.

Il s'agit alors de situer ce qui se joue dans la relation entre le sujet et l'objet, pour en expliquer le fonctionnement, le « noyau » (Husserl, 1950, §132, p. 444 notamment) pour utiliser un terme de l'auteur, mais pour cela il faut être capable d'en décrire le mieux possible ses expressions-dans-le-monde, sa « statique ». C'est la différence entre la « phénoménologie statique » et la « phénoménologie génétique ». La première doit rendre compte par la description rigoureuse des phénomènes, c'est-à-dire des plans de l'expérience vécue (et qui impose par voie de conséquence le récit à la première personne, nécessairement, puisque description de mon intentionnalité, de la chose visée et de la relation edificatrice). La seconde a comme visée de retracer et décrire les constitutions eidétiques, c'est-à-dire comment s'élaborent, à même l'expérience vécue, les essences dans l'immanence du vécu de sens (*Ibid.*, §128-§135, pp. 433-458). Autrement dit, l'*ego* reçoit une « intuition donatrice originaire » (*Ibid.*, §136, pp. 459-462) qui est vraie dans son vécu : je fais l'expérience de saisir cette idée-là. Mais cette expérience n'est pas l'expérience eidétique de l'essence de la Chose : son essence est celle de l'idée de la chose, mais de la chose-là dans l'expérience que j'éprouve corporellement. Au fond, à l'accès à l'*ego* transcendantal correspond la pratique de la phénoménologie proprement objective,

transcendantale, puisque c'est par l'accès réflexif à mon « Je » comme un « Je peux », que j'accède à l'essence-même de l'objet visé et par-là de rendre compte de la phénoménalité du phénomène, c'est-à-dire sa constitution<sup>1</sup> (Janner-Raimondi, 2018a, pp. 98-99).

### **Noèse et noème : dedans et dehors...**

Différentes assertions vont pouvoir trouver un nom dans cette section. Les précédentes analyses ont laissé de côté quelques précieux détails ou résultats corrélatifs qu'il s'agit maintenant d'explicitier. Comment cette relation entre l'objet et le sujet se construit-elle et quelle signification a-t-elle du point de vue d'une phénoménologie génétique, donc dans la constitution ? Comment peut-on appeler cet arbre-là si ce n'est pas effectivement l'arbre-là en question mais ma perception de cet arbre-là, pourtant présent réellement à moi ?

Il est compris, actualisée par le « thème capital de la phénoménologie », ce qu'est l'intentionnalité (Husserl, 1950, §84, pp. 282-287), et qu'en tant que sujet je vise des choses-dans-le-monde. En allant vers un tournant transcendantal, je saisie que se jouent à la fois une idée de l'Arbre qui précède et vient co-déterminer cet arbre-là présent à moi, et à la fois une intention particulière, une « attentionnalité » (Depraz, 2009), qui est toujours singulière et qui me fait percevoir-de-telle-façon cet arbre-là. « Toute conscience est conscience de quelque chose. Cela veut donc dire que le rapport à l'objet est inhérent au vécu de conscience, qu'il en est indissociable » (Joumier, 2007, p. 28). Le fait de comprendre que cet arbre-là ne m'est pas réellement accessible mais que c'est ce qu'il m'est donné de lui que je perçois par mon acte de le viser tisse la constitution-même du phénomène. Pour l'expliquer, Husserl utilise deux concepts-clés : la noèse et le noème.

À la noèse correspond la déclinaison réflexive de mon intention sur la chose-dans-le-monde, donc sur cet arbre-là. La noèse est ce qui explique pourquoi et comment je saisis l'idée de l'Arbre et de comment j'aborde ce qui correspond à l'idée de l'Arbre : comme un « vécu de conscience » (Husserl, 1950, §97, p. 340). Pour reprendre Husserl,

« Tout vécu intentionnel, grâce à ses moments noétiques, est précisément un vécu noétique ; son essence est de recéler (*bergen*) en soi quelque chose comme un "sens", voire un sens multiple, et, sur la base de ces donations de sens et en liaison

---

<sup>1</sup> La « phénoménalité » peut s'entendre comme l'approche phénoménologique d'un phénomène de quelque chose, comme de la « maladie » par exemple, chez Janner-Raimondi (2018a), c'est-à-dire dans son vécu expérientiel. Corrélativement, la phénoménalité de la chose, c'est d'abord une « apparition » donc une relation du sujet à la-chose-apparaissant (Depraz *et al.*, 2011, p. 182).

intime avec elles, d'exercer d'autres fonctions (Leistungen) qui, grâce à elles, deviennent précisément "pleines de sens" (sinnvolle) » (Husserl, 1950, §88, p. 304).

Dans le sens utilisé jusqu'ici, la noèse est toujours un moment puisque attentivité en acte dans le vécu, qui lui-même est temporalités actualisées en continu. Le moment noétique est le moment donateur de sens ; cet arbre-là est le lieu donateur hylétique qui répond aux catégories de sens noétiques. On voit venir la suite, à savoir la détermination de cet arbre-là-pour-moi ou perçu-de-moi donc significatif, afin de sortir du ni-l'idée-d'Arbre ni le nonaccès à cet arbre-ci. Husserl part d'un « "statut noématique" corrélatif » (*Ibid.*, p. 305) au moment noétique, c'est-à-dire qui est corrélé au moment noétique mais sur l'objet visé, donc sur cet arbre-là : le noème est le perçu-comme-tel corrélativement au moment noétique qui vise d'une façon particulière cet arbre-là, comme « le corrélat de conscience » (Husserl, *Ibid.*, §97, p. 340) lui donnant une apparence.

Avec ces deux concepts, on peut relire et affiner la compréhension de la phénoménologie dans les zones restées encore obscures jusqu'à présent. La noèse est ce qui vient nommer la donation de sens de l'objet (réel comme non-réel, selon Husserl [*Ibid.*, §88, p. 304], c'est-à-dire conçu dans l'imagination par exemple) visé pour moi et qui va trouver dans le monde réel son corrélat, sa présence noématique. Ceci permet de mieux comprendre les ajustements de l'objet dans sa mêmeté et sa transformation. Cet ajustement a déjà été vu, plus haut, sur le plan matériel : la matière/*hylé* se transforme sans cesse là où la forme/*morphé* peut rester, comme contenu, stable ou le même dans ma perception. Sur le plan transcendantal, je peux décrire les moments noétiques donateurs comme les noèmes ainsi corrélatifs desdits moments :

« Dans tous les cas le corrélat noématique, c'est-à-dire ici le "sens" (en donnant à ce mot une signification très élargie), doit être pris exactement tel qu'il réside à titre "immanent" dans le vécu de la perception, du jugement, du plaisir, etc.<sup>1</sup>, c'est-à-dire

---

<sup>1</sup> Husserl identifie ces « moments noétiques » comme des « conversions du regard du moi pur en direction de l'objet "visé" (gemeinten) par le moi en vertu de la donation de sens, bref en direction de l'objet qui pour lui est "sous-jacent au sens" (im Sinne liegt) ; c'est en outre la saisie de l'objet, son maintien alors que le regard s'est tourné vers d'autres objets qui ont pénétré dans le cercle de "visée" (in das Vermeinen) ; ajoutons de même les fonctions d'explicitation, de mise en rapport, d'appréhension globale, les multiples prises de position de la croyance, de la conjecture, de l'évaluation, etc. Tout cela doit être découvert dans les vécus considérés, quelles que soient leurs différences de structure et leurs variations internes » (1950, §88, p. 304).

C'est-à-dire qu'originellement c'est l'intention d'évaluer, par exemple, qui a conduit à saisir l'objet qui se présente à moi – comme une production écrite d'un étudiant, par exemple – puis à partir d'elle mon regard se convertit pour attribuer du sens en fonction de l'intention originelle d'évaluer, ce qui pourrait s'écrire comme le-sens-du-sens-d'évaluation-de-cet-objet ou qui peut expliquer, plus radicalement, pourquoi je cherche

tel qu'il nous est offert ce vécu *quand nous interrogeons purement ce vécu lui-même* » (Husserl, *Ibid.*, §88, p. 306, i.a.).

Pour Husserl, il s'agit de « moments noétiques » qui produisent ce qui va permettre au sens de se situer : c'est la différence entre la noèse qui donne et le noème qui offre le sens, pour reprendre l'auteur (*Idem.*). Si Husserl insiste sur leur corrélation, c'est parce qu'effectivement ils sont corrélatifs l'une et l'autre sur le plan de la signification, qui ne peut s'observer que dans le plan de l'expérience ainsi décrit dans la citation. C'est la raison pour laquelle il est plus juste de parler de « corrélation noético-noématique » (*Idem.*) que de noèse ou noème seuls pour explorer le sens. Cependant, et avant de rentrer plus dans le détail de la « corrélation », quelques précisions sur la noèse et le noème permettront de bien veiller à leur signification.

On comprend qu'avec la noèse la matière/*hylé* joue un rôle fondateur de sa propre constitution, étant donné qu'il faut la présence en chair et en os de l'objet pour une orientation intentionnelle le visant. Ce faisant, la *hylé* de la chose rend l'objet réel dans le sens husserlien. Cela permet de former son unité (et par là son idée). La chose, elle, se donne par « esquisses ». Cet arbre-là, je ne peux pas le voir totalement de là où je suis : je me le présente par son retour donateur son noème (qui a comme pendant sa propre multiplicité d'esquisses) qui vient le rendre « perçu comme tel ». « *Tout ce qui est d'ordre hylétique* rentre bien dans le vécu concret à titre de composante *réelle* (réelles) : en revanche ce qui se “figure”, ce qui “s’esquisse” dans le moment hylétique comme multiple, rentre dans le *noème* » (Husserl, 1950, §97, p. 338, i.a.). Comme l'explique Ricœur, « l'objet n'est *pas* inclus dans la noèse comme l'est la hylé ; la hylé *commande* en quelque façon l'objet bien que la noèse le “constitue” ; mais elle le constitue à “travers” la hylé dont les changements règlent l'apparaître de l'objet » (note 1, *in Idem.*).

L'Autre est une expérience limite de l'évidence phénoménologique, en ceci que la signification totale ou parfaite ne peut pas être réalisée, du fait du principe-même de la conscience intentionnelle. L'autre est un Objet par la « présentation » première de son corps ; *ipso facto*, du fait de la présence en un même espace de son corps et du mien. C'est la différence, au niveau corporel, entre le « *hic* » (le « ici » strict et physique) de mon propre corps et « *illic* » (le « ici-là » ou le « là-bas ») de « tout autre corps – et aussi le corps d'autrui » (Husserl, 2014, p. 189). Ce que je vise, c'est l'autre et, ce faisant, je le perçois dans ma sphère comme un *alter-ego* du fait de son corps à lui. Partant, je fais l'expérience

---

sciemment des informations évaluatives que d'autres par exemple ne pourraient chercher sinon trouver : le noème de la production évaluée est unique au moment noétique que j'anime.

intropathique<sup>1</sup> de la possibilité de réciprocité : je suis, pour cet autre, un autre corps que soi pouvant me viser (*Ibid.*, p. 191). La force de l'*alter-ego* est l'ouverture radicale de la compréhension plausible des choses du monde : l'expérience de comprendre l'autre est une expérience heuristique, me montrant des formes de se comporter, de parler, de sentir, d'aborder les choses du monde (*Ibid.*, p. 195) de façon systématiquement alternatives. Corrélativement, cette intercompréhension fonde la compréhension objective du monde, par la transcendance de mon *ego* : la possibilité de se comprendre réciproquement fonde le réquisit de l'objectivité dans une sphère d'intersubjectivité (*Ibid.*, p. 201). L'évidence intuitive est solipsiste par essence, là où l'objectivité phénoménologique est dialogique et dans la sphère de la communauté d'*alter-ego* (*Ibid.*, §55). C'est la raison pour laquelle l'Autre est une expérience limite, du fait de l'impossibilité de compléter totalement le remplissage intuitif de son évidence (plusieurs caractéristiques m'échappent de l'Autre). Dans le même temps, c'est cette limite qui permet de fonder toute l'éthique d'une attention à l'Autre comme d'une connaissance objective.

### **...pour aller vers la relation constitutrice : la corrélation noético-noématique**

Il reste quelque chose d'obscur qui pourrait, à ce niveau, se résumer à la question « mais, si j'entends que c'est ma conscience qui donne à l'objet sa présence-comme-telle et en-tant-que-telle pour moi, il n'en reste pas moins que ceci peut bien être identifié comme tel par d'autres que moi. Comment ce fait-ce et qu'est-ce que cela peut signifier pour ma compréhension » ?

Je pars d'abord d'une proposition de Ricœur (1950) qui poursuit la discussion :

« L'analyse oscille entre deux pôles : le noème *n'est pas* inclus dans la noèse comme la hylé : cette hétérogénéité qui dès le début a distingué la transcendance de l'immanence est insurmontable ; d'autre part, la hylé est le *fondement* de constitution des objets : les changements de la hylé commandent ceux de l'apparence. Cette double relation aboutit à l'idée d'une *corrélation* nécessaire et réciproque entre telle essence de noèse et telle essence de noème ; autrement dit, telle visée implique tel objet et tel objet implique telle noèse qui le vise » (Ricœur, note 1, *in* Husserl, *Ibid.*, §97, pp. 339-340, i.a.).

---

<sup>1</sup> Avec Ricœur (1986), on peut dire que « Ce transfert en imagination de mon "ici" dans votre "là" est la racine de ce que nous appelons intropathie (*Einführung*), laquelle peut aussi bien être haine qu'amour » (*Ibid.*, p. 253).

Ainsi, le mode d'être ou la forme de la noèse et du noème peuvent s'aborder. Pris sous l'angle relationnel, donc dynamique, comme on peut le comprendre avec la note explicative de Ricœur, la phénoménologie transcendantale doit décrire ce mouvement réciproque de co-constitution entre la visée première et le noème. Cette intentionnalité de départ du sujet dans le monde, venant rendre forme (*morphé*) à l'objet, peut être décrite à son tour comme le moment noétique qui constituent le mode d'être du noème. Chaque mode d'être du noème est unique : c'est ce qui permet justement de situer son apparaître comme circonstancié, contingent de ma place (*cf.* les esquisses et l'impossibilité de tout voir de l'objet) et corrélatif de mon propre mode d'être. Cette relation ou corrélation s'étend à tous les niveaux de présence du sujet-au-monde, c'est-à-dire jusqu'au monde lui-même, expliquant pourquoi il faille passer du monde « naturel » ou du monde-objet au monde de la vie : afin de ne pas s'arrêter et confondre les présupposés des sciences dites naturelles et des représentations comme apparences avec leurs essences dont je peux m'enquérir. Jourmier le dit autrement : « Le monde vrai de la science est un vêtement d'idées posé sur le monde de l'expérience, le monde de la vie : "nous prenons pour *l'Être vrai* ce qui est *Méthode*" [citant Husserl, 1976, §9, p. 60] » (Jourmier, 2007, p. 38).

À l'instar du corps perçu et admonesté comme *Körper* seul, le monde tel que décrit par les sciences ne rendrait compte que d'un monde construit ou préconstruit, occultant le monde vital dans lequel le sujet conscient vit et éprouve, et ainsi comprend et détermine les choses de ce monde :

« C'est ce monde que nous trouvons en tant que monde de toutes les réalités connues et inconnues. C'est à lui – le monde de l'intuition qui "éprouve" effectivement – qu'appartient la forme spatio-temporelle avec toutes les figures corporelles qui s'inscrivent en elle, c'est en lui que nous-mêmes nous vivons, conformément à notre mode d'être, c'est-à-dire dans toute la chair de notre personne. Mais ici nous ne trouvons rien des idéalités géométriques, ni l'espace géométrique, ni le temps mathématique avec toutes ses formes.

C'est là une remarque importante, bien que fort triviale. Car c'est précisément cette trivialité qui est masquée par la science exacte (et ce depuis la géométrie antique déjà) – masquée, donc, par cette substitution d'une activité méthodiquement idéalisante à ce qui est donné immédiatement comme la réalité (que présuppose toute idéalisation), et donné avec une force, une persistance, une vérité, dont la nature est unique et insurmontable. Ce monde réellement donné dans l'intuition, réellement éprouvé et éprouvable, dans lequel toute notre vie se déroule pratiquement, demeure comme le monde qu'il est, inchangé dans sa structure essentielle propre, inchangé dans son style causal concret *propre*, quelle que puisse être notre action, méthodique ou non » (Husserl, 1976, §9, p. 59, i.a.).

Je cite l'entièreté de ce passage de la *Crise...* (1976) pour donner à lire la position de Husserl qui permettra d'introduire les réductions phénoménologiques, fondant la « Méthode ». En



effet, si je résume la critique adressée aux sciences exactes, elle se fonde sur deux niveaux : 1) constituer un « monde des sciences exactes » (les mathématiques, la géométrie, etc.) avec ses propres essences ne remplace pas ni n'annule le « monde de l'intuition », mais le « masque » et 2) ce monde continue, bien que masqué, à être ; je me situe dedans. Par conséquent les essences de ce monde-ci continuent d'être accessibles. Plus grave, peut-être, encore, c'est qu'en masquant un pan de l'expérience et donc du monde, on est en droit d'interroger la fiabilité et la validité des données produites dans une partie d'un monde masquant un autre.

La corrélation noético-noématique est micro-centrée sur la conscience ou le sujet individuel ; mais ses effets et le mode d'appréhension qu'elle constitue peuvent se porter sur une discipline et sur, au fond, une société : ce pourrait être la genèse des représentations sociales, des phénomènes sociaux de rôles et d'attribution, occultant toute une partie pourtant encore bien présente et qui permettrait la critique fonctionnelle ou génétique d'une telle présentation.

### 5.3. La méthode phénoménologique : les réductions

« *Tout* est difficile et exige un effort pénible de concentration sur les données de l'intuition eidétique spécialement appliquée à la phénoménologie. Il n'y a pas de "voie royale" en phénoménologie, ni non plus en philosophie. Il n'y a qu'une voie, celle que prescrit sa propre essence » (Husserl, 1950, §96, p. 334, i.a.).

La « voie » husserlienne en question revient à une position particulière du sujet. Elle rejoint des prérequis posturaux et cognitifs, afin de viser une description découlant de la perception du sujet et d'une intention eidétique : identifier l'essence, au-delà des catégorisations et des représentations de la chose. L'essence prescriptive de la phénoménologie, telle que Husserl l'entend ici, est une essence de la description (Depraz, 2008). À celle-là correspondent différentes « réductions » ou différentes formes de la réduction (Depraz, 1999, p. 24), autrement dit une pratique du sujet phénoménologue. La réduction husserlienne est une « action [dont le but est] de ramener (quelque chose) à un certain état ; résultat d'une action » (CNRTL, 2021). Réduire est autant diminuer, dans le sens de couper ou se limiter volontairement à une quantité ; qu'agir sur la matière ou la constitution de la chose réduite. Comme cela est exposé plus loin, le terme de « réduction » chez Husserl engage trois façons d'agir.

La lecture pragmatique de Depraz conduit à suspendre les préjugés, pour pouvoir centrer son attention sur ce qui se passe dans un ici : le retour aux choses-mêmes. Depraz (2012) dira qu'« Ainsi, la réduction correspond de façon générale à une modification de mon attitude en tant que sujet, c'est-à-dire à un changement dans ma façon de me rapporter aux objets du monde » (*Ibid.*, p. 113).

Dans cette section, j'aborde les trois réductions phénoménologiques qui permettent de comprendre les différents processus actifs de la phénoménologie. Les réductions

correspondent à un premier tournant praxéologique de la phénoménologie husserlienne, bien qu'à ce niveau du manuscrit j'en reste à une description et non à un usage. Après plusieurs réflexions, j'ai finalement opté pour présenter d'abord la réduction transcendantale, appelée aussi *l'épochè*. Elle est suivie de la « conversion réflexive ». Puis la « variation eidétique », dernière réduction, conclut cette section.

Je commence par la **première réduction**, *l'épochè*, qui est peut-être la méthode la plus connue de Husserl, présentée généralement sous la forme de la mise entre parenthèses (de la thèse) du monde (Husserl, 1950, §31-§32, pp. 96-104). Elle est même présentée comme « le geste réductif de base : il intervient dès le départ en suscitant cette mise en suspens de ce qui va le plus souvent de soi pour nous, qui rend possible les autres facettes de l'activité réductive [cf. les autres réductions] déjà mentionnées » (Depraz, 1999, p. 28). *L'épochè* consiste en une neutralisation de validité d'une information et par là-même de ce que ça valait pour soi. *L'épochè* est possible à tout instant (Husserl, 1950, §31, p. 97) et consiste *in fine* en un doute radical pour se dégager de tout présupposé, le temps de son action : *l'épochè* est le fait de mettre en suspens comme l'atteinte de ce moment de neutralisation pour soi.

« Tout en étant inaugural, le geste propre de *l'épochè* comme suspension est aussi, et ce, de façon non contradictoire, une activité continue et définitive qui court sous chaque autre acte. [...] La réduction est transcendantale à la mesure du "résidu" qu'elle laisse indemne de cette destruction radicale : la conscience égologique pure » (Depraz, 1999, p. 29) ;

« tandis qu'elle [la thèse, c'est-à-dire les connaissances que nous avons et faisons du monde ou des choses dans le monde] demeure en elle-même ce qu'elle est, nous la mettons pour ainsi dire "hors de jeu" (ausser Aktion), "hors circuit", "entre parenthèses". Elle est encore là, comme est encore là dans la parenthèse ce que nous y enfermons, et comme est là, hors des connexions du circuit, ce que nous en excluons. La thèse, peut-on même dire, est encore un vécu, mais nous n'en faisons "aucun usage" » (Husserl, *Ibid.*, p. 99, i.a.).

Corrélativement, tout ce qui touché, mu, provenant, ... de la thèse est mis à son tour « hors circuit » (Husserl, *Ibid.*, pp. 102-103). On renoue avec la critique des sciences empiriques sur le plan des essences disciplinaires, pour ainsi dire, et avec la raison pour laquelle la phénoménologie requiert une posture de vigilance de tous les instants dans sa pratique et pourquoi tout passe au maillon de *l'épochè*, y compris (et surtout) ses propres perceptions et son mode d'être en rapport avec les choses du monde. « C'est cet *ego* pur [cf. la "conscience égologique pure" de Depraz], et lui seul, qui résiste au doute radicalisé par Husserl, [...] doute radical du pouvoir de connaître du sujet » (Leroy, 2018, p. 83). Comme le dit Husserl dans les *Méditations cartésiennes* (2014),

« On peut dire aussi que l'épochè est la méthode universelle et radicale par laquelle je me saisis comme moi pur, avec la vie de conscience pure qui m'est propre, vie dans et par laquelle le monde objectif tout entier existe pour moi, tel justement qu'il existe pour moi. Tout ce qui est "monde", tout être spatial et temporel existe pour moi, c'est-à-dire vaut pour moi, du fait même que j'en fais l'expérience, je le perçois, le remémore, y pense de quelque manière, porte sur lui des jugements d'existence ou de valeur, le désire, et ainsi de suite. [...]

Par conséquent, en fait, l'existence naturelle du monde – du monde dont je puis parler – présuppose, comme une existence en soi antérieure, celle de l'*ego* pur et de ses *cogitationes*. Le domaine d'existence naturelle n'a donc qu'une autorité de second ordre et présuppose toujours le domaine transcendantal » (Husserl, *Ibid.*, pp. 46-47, i.a.) donnant ainsi le nom de cette réduction de « réduction phénoménologique transcendantale » (*Idem.*).

Il reste alors, en tant que seul restant de la réduction (*cf.* le « résidu » chez Depraz, 1999, p. 29), au sujet à constituer par l'accueil des sens des objets de ce monde à co-constituer :

« Aussi la constitution des objets et du monde par moi-même est-elle l'activité corrélative de l'activité de la réduction, par laquelle j'accède positivement à une vision transformée de la réalité externe existant en soi en sens donné à moi-même » (Depraz, 1999, p. 29).

Pour s'y faire, il ne reste plus que la description, et elle seule, de ce qui se constitue à partir d'un pôle égotique restant : « on ne nie rien, on n'affirme rien non plus, mais on décrit la manière dont nous visons l'extériorité, la manière dont notre conscience se déploie sous la forme de l'intentionnalité » (Leroy, 2018, p. 84). La description phénoménologique est finalement le pendant du « geste de suspension » (Depraz, 2012, p. 115) que représente l'épochè (Ricœur, note 4, *in* Husserl, 1950, §31, p. 98). Suspendre, c'est comme stopper quelque chose pour le laisser à sa vue, comme immobilisé. La description consiste alors à expliciter ce que je vois à ce moment-là. On comprend que l'épochè est un mouvement volontaire à refaire incessamment, qu'il ne dure pas ; mais qu'il fait saisir un moment particulier du vécu-en-train-de-s'éprouver, qui nécessite une certaine façon d'être conduite, que Depraz *et al.* (2011) exposent sous la forme de « trois composantes » : « une phase de *suspension* », suivie d'une « phase de *conversion de l'attention de "l'extérieur" à "l'intérieur"* » puis « une phase de *lâcher-prise ou d'accueil de l'expérience* » (*Ibid.*, p. 49, italiques par les auteurs). Avec les mêmes auteurs, l'épochè se comprend aussi comme la posture d'accueil la plus ouverte possible à sa vie affective : c'est ce qu'évoque notamment la dernière « phase » (*Idem.*). Dans l'épochè, il y a par conséquent deux versants (*Ibid.*, p. 73) : le cognitif, qui vient d'être présenté et le versant « affectif », qui est sa « dimension émotionnelle » (*Ibid.*, p. 74).

« Ces deux mouvements forment un double pli, celui de la réflexion cognitive et de l'affection, dans la mesure où ils se recouvrent l'un l'autre de façon dynamique en

s'enchaînant l'un en l'autre, jusqu'à donner lieu, au cœur de ce procès du devenir-conscient, à une non-dualité de la réflexion et de l'affection » (*Ibid.*, p. 74).

Cette présentation du « double pli » de l'expérience de l'*epochè* rend compte que cette méthode réductive n'est pas un cognitivisme *stricto sensu* : il ne s'agit pas seulement de se neutraliser dans sa tête toutes les « thèses » (dans le sens husserlien) du monde. Sa corrélation est de suspendre (ni croire que j'efface, ni croire que tout est annulé et ne vaut plus rien pour personne ; mais bien mettre entre parenthèses, mettre de côté le temps de) pour mieux accueillir ce qui se donne en soi. Pour rappel, la matière et le corps ont des rôles fondateurs dans la phénoménologie husserlienne. L'affectivité permet de garder un pied dans l'expérience, comme une donnée de droit immanente.

La **deuxième réduction** consiste en la conversion réflexive. Etant donné le primat de l'intentionnalité sur le réel, il me faut pouvoir attester du fonctionnement de cette intentionnalité dans le monde. Comme le dit Depraz,

« la conversion réflexive, ne peut se déployer dans mon expérience que sur la base d'une expérience préalable qui est celle de mon lien avec la réalité qui m'entoure. En d'autres termes, la conscience du monde est la condition d'une possible conscience de soi, ou encore, on ne s'aperçoit soi-même comme sujet qu'en tant que sujet déjà percevant » (1999, p. 24).

Comme nous l'avons exploré avec l'intentionnalité et le corps-propre du sujet, la conscience est une ouverture au monde et non un solipsisme (Janner-Raimondi, 2017, p. 162). Cependant, du fait de son ouverture, les présupposés dans le monde viennent se donner au sujet conscient, présupposés qui sont déjà un sens, pour ainsi dire, représentant de la chose qu'ils présentent (*cf.* voir la corrélation noético-noématique). Janner-Raimondi (*Ibid.*) explique que « L'ego concerne tout sujet qui éprouve, se souvient ou pense aux objets visés intentionnellement. Tout état de conscience est un *état intentionnel* qui vise quelque chose et porte en lui l'objet intentionnellement visé, son *cogitatum respectif* » (*Ibid.*, p. 158, i.a.).

Le « *cogitatum* » est donc à la fois contenu (*morphé*) et intention (noèse) de l'instant en lien avec la *hylé* de l'objet.

« Ainsi, la part de subjectivité est inhérente au rapport au monde et les *cogitationes* ne peuvent pas s'appréhender en tant que simples contenus extérieurs au sujet. Ils s'entendent davantage comme contenus échangés ou traversés par la subjectivité du sujet lui-même.

Husserl (2014) considère ces états de conscience comme des actes qu'il distingue en deux catégories : l'une considère les actes de conscience posés spontanément comme la perception, le souvenir, la prédication, le jugement de valeur, la position d'une fin... ; l'autre, les actes réflexifs qui n'ont pas pour fonction de reproduire l'état

initial, mais qui permettent d'observer et d'expliciter le contenu des premiers » (Janner-Raimondi, *Idem.*, i.a.).

Ainsi, la conversion réflexive est un acte de perception à part entière. « Au lieu de se projeter en avant en direction du monde, on se retourne sur soi-même, littéralement, on “se fléchit à nouveau vers soi-même”, pour interroger le vécu immanent de l'objet, et non pas la visée transcendante de ce même objet » (Depraz, 1999, p. 25). Depraz qualifie cette réduction comme une « réduction psychologique », un retournement intérieur : au fond l'objet est ma propre conscience, qui est « en-moi » pour ainsi dire et dont la *hylé* est psychique. Par cette deuxième forme de réduction, je peux à la fois décrire l'élan de ma propre pensée et mon intention première : comme une explicitation de l'explicitation ; et à la fois attester de la présence de ma propre conscience en la rendant aussi présente comme une autre « région » d'accès à elle-même, et non plus seulement du monde<sup>1</sup> : « Dans l'attitude naturelle, l'ordre de dépendance ontologique est inverse à ce qui a été mis à jour : la chose est posée comme existant absolument et la conscience comme intramondaine, donc incluse dans cette existence naturelle » (Barbaras, 2015, p. 151). Une région se dessine à partir des horizons spatiaux et temporels : spatiaux dans ce qui se donne par esquisse (transcendantale) ou intuitivement (de l'ordre de l'immanence) ; temporels dans sa temporalité. La conversion réflexive donne une région à part entière à la conscience en revenant, comme un arc de cercle, sur elle-même intentionnellement. Et cette région, ou plus exactement ce « résidu phénoménologique » (Depraz, 1999, p. 29), dans le sens de ce qui reste après réduction, notamment de l'*epochè*, est primordiale car seule réalité envisageable possible. Husserl (1950) dira que

« La “thèse” du monde qui est une thèse “contingente” s'oppose à la thèse de mon moi pur et de mon vécu personnel, qui est “nécessaire” et absolument indubitable. Toute chose donnée corporellement peut également ne pas être ; nul vécu donné corporellement n'a la possibilité de ne pas être également : telle est la loi d'essence qui définit et cette nécessité et cette contingence » (*Ibid.*, §46, p. 151).

La réduction réflexive consiste à la fois en la preuve démonstrative et expérientielle, vue ainsi, du primat du vécu dans la perception.

---

<sup>1</sup> C'est ce que l'on qualifie, généralement, en recherche par le terme de « réflexivité », à ceci près que cette réduction consiste aussi en la prise de conscience de ma propre présence au monde et mes propres flux de conscience. Reliée à la première réduction transcendantale, cette conversion réflexive vient conforter le fait qu'il reste un *ego* résiduel en-dehors de toutes mes suspensions, et dont je peux observer la vie psychique, pour ainsi dire.

La **troisième réduction** s'intitule la « variation » ou la « réduction eidétique » et permettrait de bien identifier la valeur scientifique du vécu :

« Un vécu n'est pas propre à un individu seulement, mais doit pouvoir devenir universel et nécessaire. Husserl ne cherche donc pas à décrire des vécus factuels, mais des essences de vécus, qui restent singulières et concrètes sans être pourtant particulières » (Depraz, 1999, pp. 26-27).

Cette réduction consiste à dénicher, réflexivement, ce qui fait l'essence d'un vécu à partir de la multiplicité de similarités que ce vécu peut avoir, comme reconnaître le commun dans les différences de vécus empiriques. C'est dernière caractéristiques fondent l'essence.

« Pour le Husserl des *Idées directrices I* (première section), le fait (*Tatsache*) est par conséquent abstrait, et l'essence concrète ; l'abstraction du fait procède de sa réalité limitée à l'actualisation d'un seul possible, lequel forme le règne unilatéral de l'effectif, à l'exclusion de tout autre possible. L'essence est concrète, parce qu'elle est riche, grosse de toutes les potentialités internes au champ de l'expérience subjective, et procède de la variation de tous les faits dans leur multiplicité indéfinie » (Depraz, 2012, p. 119).

On pourra poursuivre avec Depraz (2012) que « La fonction de la réduction eidétique est au fond de procéder à une *catégorisation* par identification des invariants » (*Ibid.*, p. 119, i.a.).

Barbaras (2015) identifie trois « étapes » de la variation.

- La première consiste en la « production d'une multiplicité de variantes » (2015, pp. 58-59).

« Cette variation prend pour point de départ un fait, un individu – par exemple tel son –, que Husserl nomme le “*modèle*”. On va faire varier l'individu, c'est-à-dire *l'imaginer autre*. L'imagination joue ici le rôle décisif (elle est, dira Husserl quelque part, *l'élément vital* de la phénoménologie) » (*Ibid.*, p. 58, i.a.).

Le fait en question est donc empirique : c'est un vécu situé et donc contingent du fait des caractéristiques propres de la situation. Or, ce fait ne peut servir de généralité-vérité puisque plusieurs facteurs peuvent venir rendre différent un fait similaire, comme par exemple rencontrer une amie dans la rue. Rencontrer telle amie ne peut servir de vérité pour venir généraliser ce qu'est l'expérience rencontrer une amie dans une rue.

« Le recours à l'imagination permet de se libérer de la facticité empirique : elle est un “saut” dans le possible, c'est-à-dire déjà dans l'essence. Mais il faut que cette imagination soit pure, c'est-à-dire qu'elle ne demeure pas secrètement tributaire d'une possibilité empirique : je pourrais par exemple me contenter d'un son d'un

monde, c'est-à-dire pouvant effectivement être entendu par des hommes vivants sur terre. L'imagination doit ainsi se libérer de toute référence à la facticité. Elle va donc multiplier – de manière totalement arbitraire – les variantes imaginaires du modèle initial. On produit ainsi, dit Husserl, une *infinité ouverte* de variantes » (*Ibid.*, pp. 58-59, i.a.).

Ainsi, pour reprendre l'exemple précédent il s'agirait d'imaginer littéralement l'expérience de rencontrer telle amie dans la rue en s'affranchissant de ce qui serait estimé comme plausible parce que contingent aux déterminations empiriques, ce qui constitue sa facticité : en lévitation, endormi, dans un monde en noir et blanc, dans un langage non-francophone voire non-humain, en marchant sur les mains, etc.

➤ Dénicher la mêmeté des variations.

Dans cet exercice d'imagination de variations, « La multiplicité est saisie ou plutôt *retenue* comme telle à travers un "garder-en-prise" des variantes passées » (*Ibid.*, p. 59, i.a.). Les variantes forment une unité synthétique qui fonde passivement (c'est-à-dire non activement par le sujet, sans qu'il ne fasse quelque chose sciemment, mais qu'il retient en soi par rétention) les variantes entre elles.

« Si on décompose le mouvement, cela donne ceci : dès lors que je "garde en prise" les variantes qui s'écoulent, les nouvelles semblent sortir des précédentes – comme leurs modifications. Mais, par là même, dans ce processus continu, toutes apparaissent comme variations d'un même : leur variation dessine en filigrane l'identité de ce qui varie. Ce qui veut dire que l'*eidōs* est ici *préconstitué* passivement et l'intuition de l'*eidōs* reposera sur la saisie active de ce qui est ainsi préconstitué » (*Ibid.*, p. 60, i.a.).

Dans cet exemple, et dans les variantes annotées, il y a toujours un « même » qui peut commencer à se dessiner : en l'occurrence, on dirait bien que ce même-qui-varie concerne notre façon de « s'accrocher » que nous aurions à nous rencontrer, cette amie et moi.

De plus, ce même-de-ce-qui-varie rappelle la prééminence de l'idée directrice, de l'*eidōs*-image ou canon, et montre par là-même ce qui est exposé plus haut quant au circuit 'visée-objet-noèse' dans leur réciprocity. Il y a donc une finitude, et par conséquent une temporalité, qui permettrait une spatialité de l'*eidōs*-essence.

➤ Dans cette mêmeté, voir « la teneur essentielle » (Depraz, 1999, p. 27).

En poursuivant sur la logique précédente, on peut atteindre ce qui serait la « teneur essentielle qui confère ce goût singulier en lequel je les reconnais [ces rencontres] comme similaires par-delà les traits inessentiels qui les distinguent » (Depraz, *Idem.*). Barbaras (2015) parle de « congruence » : « Cela signifie que la congruence, c'est-à-dire l'*eidōs* de la série émerge en quelque sorte des différences » (*Ibid.*, p. 60, i.a.).

« Ainsi, pour Husserl, il n’y a pas de différence pure, il n’y a que de différence que sur fond d’identité. On comprend alors le rôle de la variation : la production des différences est production de l’identité qu’elles présupposent. L’*eidōs* émerge au sein des différentes variantes comme l’élément commun qui en est la condition. L’intuition de l’essence consiste à faire ressortir activement le congruent qui était implicitement sous-jacent aux différences » (Barbaras, *Idem.*, i.a.).

Les conséquences de cette dernière réduction permettent de situer la portée toujours illimitée de l’essence face à celle, contingente, de l’apparence empirique de l’objet. Cela vient justifier de l’emploi à la conversion réflexive (la deuxième réduction) et d’autant plus de la relation éprouvée avec les objets. La caractérisation eidétique vient bien de ce qui est vécu – éprouvé – comme l’essentiel dans les multiplicités d’expériences, permettant de comprendre par exemple comment le noème de l’évaluation peut être donateur de l’état-angoisse pour soi. Le même dans la variation peut correspondre à un émotionnel plus fort qu’une description factuelle ou des aspects techniques d’une évaluation prise au hasard du flux de vécu du sujet. Cependant, peut-on dire que l’essentiel de l’évaluation est le vécu d’angoisse ? Non, dans une perspective transcendantale ; mais il n’en demeure pas moins que cette même chose est vraie pour le sujet ainsi imaginant l’évaluation.

Ce dernier exemple, avec le déroulement des étapes avec Barbaras, permettent de rendre compte aussi de l’importance de l’émotion et de la sensibilité dans la phénoménologie husserlienne. Loin d’être mises au placard, elles sont des *data* d’importance en cela qu’elles caractérisent ce qui distingue notamment le *Körper* du *Leib*, me permettant de m’attester à moi que ‘Je peux’. Comme le précise Depraz, le *Leib* est comme un « point-zéro (Nullpunkt) de la constitution de l’espace » (1999, pp. 45-46 ; voir aussi Husserl, 2014, p. 200). « Point-zéro signifie que ma chair est à l’origine de tout espace sans être elle-même spatiale puisqu’elle est, dans son noyau pulsionnel ultime, l’inobjectivité même » (*Idem.*). Le *Leib* serait le point nodal des vécus émotionnels, sans les résumer pour autant à un effet de cause (*Ibid.*, p. 46). Les émotions ne sont pas localisables à même le *Körper* et possèdent leur propre phénoménalité : « comme le désir, dès qu’elles trouvent leur objet, elles perdent leur intensité et leur mobilité, à savoir leur phénoménalité propre » (*Idem.*). Et pourtant, elles jouent sur l’appréhension du monde chez le sujet, comme on le montre avec l’exemple de la même chose de l’état-angoisse pour l’évaluation.

« En effet, les émotions participent tout autant de ma disposition psychique – on parlera alors de sentiments – que de l’environnement immédiat – ce seront les tonalités affectives. [...] Irréductible à la corporéité organique, à la pulsion charnelle, au psychisme et au monde, l’émotion intègre toutes ces dimensions du sentir tout en les excédant » (*Ibid.*, p. 47).

Pour la première apparition du mot « corporéité » dans cette thèse, on peut le définir avec Husserl comme un « caractère » du fait du retour de sens du noème accédé par notre corps *Leib* dans le monde (Husserl, 1950, p. 460). C’est-à-dire que la corporéité revient à



« l'évidence » positionnelle et relationnelle du vécu de sensation vers le noème : la chair de poule face à une scène effrayante d'un film est l'attestation de retour de l'objet de mon mode d'être affecté par la représentation, mais pas du sentiment de peur qui l'excède. Mais la corporéité atteste de la présence du noème et de mon attention inaugurale. Toujours avec Husserl, de la *Crise...* (1976) cette fois-ci, la corporéité est le vécu de localité et de présence au sein du monde ambiant (et par-là qui correspond avec les « tonalités affectives » (Depraz, 1999, p. 47) de l'environnement) : « Naturellement la personne est localisée, et elle l'est par la chair de son corps dans l'espace naturel et dans la temporalité naturelle » (Husserl, 1976, Annexe II, p. 334), puis

« L'esprit (l'âme, l'être personnel concret) est dans la spatio-temporalité là où est son corps, et c'est de là qu'il vit et qu'il agit dans le monde, l'universum de l'étant spatio-temporel. Il est esprit, personne, ego de son monde-ambiant (et du même coup d'un monde) dans la mesure où il a conscience de son monde-ambiant ; la possibilité de son action repose sur le fait qu'il a l'expérience de son monde-ambiant d'une façon bien déterminée [...] Et cela implique qu'il est constamment une conscience expérimentale privilégiée de "son" corps, je veux dire qu'il a conscience d'être à cet objet de façon tout à fait immédiate et de "vivre", de "pouvoir", dans son corps de façon constante, sur le mode de l'ego affecté et de l'ego dominant » (Husserl, 1976, Annexe II, p. 335).

À propos de l'espace, je pars des considérations suivantes :

1. Le *Leib* inaugure l'espace, c'est-à-dire rend le sujet localisé pour soi dans « l'espace naturel et dans la temporalité naturelle » (Husserl, 1976, Annexe II, p. 334).
2. C'est le processus corporel qui constitue l'espace pour soi et la relation avec les choses du monde naturel. La corporéité revient à l'expérience de « l'évidence » phénoménologique.

Pour approfondir, à partir de différents passages de la *Crise* (Husserl, 1976), j'interroge le vis-à-vis du *Leib* dans l'espace : comment l'espace peut-il ainsi se comprendre lorsque c'est du corps-propre que nous partons ?

Ceci implique dans un premier temps une critique importante du « dualisme de la raison » d'inspiration galiléenne venant séparer le sujet de son espace (*Ibid.*, §10, p. 69), constituant ainsi une « rationalité du monde *More Geometrico* » (*Idem.*). Par-là, Husserl repositionne la phénoménologie comme cette démarche du retour aux choses-mêmes en partant du primat de la perception du sujet. Dans la foulée, cette critique implique de repenser l'espace autrement que comme une détermination géométrique ou dans un langage mathématique. Dans le même temps qu'une perception mathématique du monde, il existe aussi la perception d'un monde vivant et dynamique, échappant au contrôle et au langage cadré, celui du monde de la vie (*cf.* le *Lebenswelt*). Ce dernier reçoit une perception toujours plus

nuancée que celle du langage métrique, du fait du retour égologique au sujet conscient de son espace.

Ainsi, en partant de la perception du sujet, celle-ci fonde l'intuition de cet espace relationnel ou de cet espace-pour-soi : « La perception est le mode primitif de *l'intuition*, c'est elle qui "présente" dans l'originalité primitive, c'est-à-dire sur le mode du "présent-soi-même" » (*Ibid.*, §28, p. 120). Ceci donne « les présentifications, les modifications de la présence » (*Idem.*).

« Car tout ce qui se présente dans le monde de la vie comme une chose concrète possède naturellement une corporéité, même s'il ne s'agit pas d'un simple corps, comme par exemple un animal ou un objet de culture, et qu'il possède donc éventuellement aussi des propriétés psychiques ou toute autre propriété spirituelle » (*Idem.*).

Ces dernières précisions viennent compléter la relation noético-noématique du sujet à l'espace. Ce « qui se présente dans le monde de la vie » se donne par des « aspects » attachés aux sens (*Ibid.*, p. 121), qui s'attachent du point de vue de la conscience à la « kinesthèse » (*Idem.*), c'est-à-dire à la « mobilité égologique » (*Idem.*), elle-même possible par la présence de notre « chair ». C'est toujours un sujet conscient qui bouge, qui voit, qui est mobile dans le monde de la vie. En tant que corps-propre, le sujet est en relation avec les choses du monde. Ces deux considérations fondent la « chair » comme à la fois ce qui permet la perception et ce qui la fonde. « La chair est d'une façon tout à fait unique toujours présente dans le champ de la perception, avec une immédiateté entière, dans un sens d'être tout à fait unique, précisément ce sens d'être qui est désigné par le mot "organe" » (*Idem.*). Ce dernier désigne ce qui me permet d'être capable d'être en chair et en os, et de l'éprouver en tant que tel (*Ibid.*, p. 122). Enfin, c'est face aux corps en présence (ou à « une situation-d'apparition des corps », *Idem.*), dans le champ de la perception, que je fais l'expérience organique d'agir sur les corps. « Ainsi le corps et la chair sont-ils, du pur point de vue de la perception, essentiellement distincts » (*Ibid.*, p. 122).

Les corps sont présents dans l'expérience immédiate, du premier monde. Mais leur chair, leur sens, sont perçus médiatement par ma chair dans le *Lebenwelt* : ce monde conditionne la vie comme apparition-donation-intention. Agissant par kinesthèse, j'agis sur le sens de la chose concrète corporelle et je fais un monde. Depraz (2012) explique que

« l'appréhension de la relation à l'espace est ce qu'il y a de moins tangible, de plus difficile à cerner. L'espace est en nous, hors de nous, avec nous, pour nous, et nous sommes au fond tout entiers pétris d'espace. En fait, nous sommes l'espace : l'espace et nous ne faisons qu'un, au point qu'appréhender l'espace, c'est nous appréhender nous-même » (*Ibid.*, p. 215).

Schématiquement, il pourrait y avoir deux orientations de perceptions « distinctes » pour reprendre Husserl (*Op. Cit.*), entre les espaces du corps galiléens – se rapportant à la

métrique, au langage mathématique – et les espace du corps sensible ou de la « mobilité égologique » constituant de nouvelles significations. Les deux cependant sont intimement reliées au sujet, comme le rappelle Depraz lorsqu'il s'agit d'« appréhender l'espace » (*Idem.*).

#### 5.4. Le tournant expérientiel de la phénoménologie : poser les fondements de sa pratique

Maintenant que, par les lectures de Husserl, les fondements philosophiques sont posés, je peux commencer à présenter l'orientation « pratique » de la phénoménologie avec l'aide et l'adossement à deux auteurs principaux : Depraz (2008, 2009, 2012) et Vermersch (2012, 2017). Je m'inscris délibérément dans leur projet d'une « pratique phénoménologique » (Depraz, 2012 ; Depraz *et al.*, 2011) aux contours pluridisciplinaires, afin de « devenir conscient / *on becoming aware* » (*Idem.*) de faits d'expérience s'éprouvant. Je reviendrai sur cette notion d'expérience dans cette orientation plus précise de la phénoménologie, afin d'introduire la posture de première personne, qui sert de base épistémologique et concrète pour la pratique d'une phénoménologie à visée praxéologique (Marcel, 2010), pour enfin aboutir à ce à quoi ressembleraient les objets d'investigation d'une telle pratique sur deux plans différents et aux couches sédimentées : la description et l'analyse.

Afin de ne pas répéter les fondements philosophiques du concept d'expérience en phénoménologie husserlienne (*cf.* point 5.1. plus haut), je pars du propos suivant :

« Il s'agit de la connaissance familière que nous avons de notre esprit et de notre action, à savoir, le témoignage vécu et *de première main* dont nous disposons à son propos. À cet égard, l'accent ne porte pas sur le contenu mais sur la modalité immédiate et incarnée d'accès à la dite expérience, de sorte qu'on a là quelque chose d'irréductiblement personnel. Bref, l'expérience, c'est toujours ce dont un sujet singulier fait l'épreuve à un instant donné et en un lieu précis : ce à quoi il accède "en première personne" » (Depraz *et al.*, 2011, p. 15, i.a.).

Avant de revenir sur ces derniers termes, je retiens que l'expérience est une « connaissance » qui est située chez le sujet, et que la focale d'une phénoménologie pratique porte sur « la modalité immédiate et incarnée d'accès ». Cela fait résonance avec les ancrages philosophiques, où moi en tant qu'*alter* je ne peux pas accéder à l'expérience-qui-se-vit-de-l'autre, mais à ma propre expérience de comprendre, par exemple, ce qui se vit dans l'expérience de l'autre, pour l'autre. De plus, comme l'explique Depraz (2008), c'est bien à la phénoménologie comme pratique que de « nous mettre en contact avec l'expérience des phénomènes eux-mêmes avant de les identifier nominalement. [...] si l'expérience est *ma relation* à l'expérience, elle se donne comme une structure articulée et non comme un donné compact et homogène » (*Ibid.*, p. 17, i.a.). C'est la raison pour laquelle toute phénoménologie se pratique « en première personne ».

Depraz (2012) met au travail cette dernière terminologie, pour constituer un « langage de la première personne » (*Ibid.*, p. 157), en nuançant trois plans : celui des pronoms personnels

« Je » et « Nous », comme « à la » première personne (*Ibid.*, pp. 157-158) ; celui du plan incarné, permettant de situer le lieu de l'expérience, comme « en » première personne (*Ibid.*, pp. 157-158) ; et enfin celui du plan de l'expression décrite ou pouvant être référencée dans une description par (soi-même, un autre) donc par un usage de termes et de mots significatifs pour plus que soi, comme « de » la première personne, qui est retenu par l'auteure (*Ibid.*, pp. 158-160).

Les pronoms personnels sont insuffisants dans la mesure où ils peuvent se rapporter soit aux différentes couches de perceptions qu'il s'agit de décrire pour retrouver, par les réductions, le primat transcendantal (*cf.* section 5.3.) ; soit restent vides de significations concrètement vécues : « pour que ce "Je" devienne une première personne incarnée, que la situation permette de préciser, par la concrétude de l'action spatio-temporelle, qu'il s'agit bien, à chaque fois, de moi et de personne d'autre » (Depraz, 2012, p. 157)<sup>1</sup>. Pour pallier le manque dû « à la première personne », il faut lui fournir « un critère de fond » (*Ibid.*, p. 158) qui sera le vécu à proprement parler. C'est ce que Vermersch (2017) identifie comme une « position de parole » (*Ibid.*, Chapitre 3, pp. 47-60) qui permet de retrouver le « vécu de l'action » (*Ibid.*, p. 48), c'est-à-dire de distinguer une position « formelle » (*Idem.*) d'une position « incarnée » (*Idem.*).

« Parler "en première personne", c'est adopter, selon l'expression de P. Vermersch, une "prise de parole incarnée", c'est-à-dire entrer dans un régime d'expression qui manifeste à plein la réalité concrète d'un contact avec ce que l'on vit au moment où je le formule. Le discours en fournit des indications, mais c'est le vécu qui permet d'en fournir le critère de fond » (Depraz, 2012, p. 158).

Ainsi, qui dit « incarné » dit corps et par conséquent langage corporel ou perlocutoire (Vermersch, 2012). Les tonalités, les rythmes ou débits des phrasés, la façon de se comporter pendant le discours et le dialogue, sont des indicateurs d'une certaine prise qui aident le phénoménologue, comme l'interlocuteur, à se sentir dans un échange incarné : le sujet parlant y est concerné, et cela se sent, s'éprouve, dans cette expérience-ci. Une méthode comme celle de l'explicitation (Vermersch, 2012, 2017) conduit à cette fin<sup>2</sup>. Le « en première personne » permet de reconstituer le vécu dans son déroulement (c'est pour cela que le « en » est un « vécu de l'action » selon Vermersch, 2012, p. 48) temporel et dans sa

---

<sup>1</sup> Pour autant, le « je » permet « l'attestation » (Ricœur, 1990, 2004), c'est-à-dire la capacité du sujet à se situer dans le fait d'être l'auteur de l'action et se vivre soi-même comme celui ou celle qui a fait ceci, et pouvoir dialoguer avec l'*alter-ego* sur un plan éthique d'égalité (Janner-Raimondi, 2017 ; Ricœur, *Op. cit.*).

<sup>2</sup> On pourra se reporter à la partie 2 « Méthodologie de recherche » du présent manuscrit, dans la section 1.3 consacrée à l'entretien d'explicitation.

contextualisation (les informations spatiales, actantielles, mais aussi dans quel(s) cadre(s) se déroulaient l'action comme le vécu, etc.) et donnant des informations précieuses pour une introspection méthodiquement encadrée (Vermersch, 2012). En ce sens, il resterait, pour Depraz (2012), une « dichotomie un peu naïve encore entre la méthode et l'être : le "en" de "en première personne" manifeste cet accent porté sur l'accès à... » (*Ibid.*, p. 159). Pour sortir de cela, tout en gardant la préciosité des informations qui s'y trouvent, Depraz propose un langage « de la première personne », mettant le « de » entre guillemets pour faire signifier sa relation avec l'épochè (*Ibid.*, p. 160 ; 2008, pp. 14-15). C'est-à-dire qu'on symbolise l'orientation du regard sur les façons dont les choses dites s'expriment, en se rappelant qu'un sujet s'incarne (c'est le « en première personne », par exemple de l'autre qui me raconte quelque chose) mais dont moi, l'enquêteur, je ne me confonds pas tout en attestant qu'un sujet dit quelque chose. Par exemple, je suspends mes propres projections de l'action dues à l'écoute attentive de l'autre, dans une sorte de réflexe empathique de me mettre à la place de l'autre en situation, pour chercher à entendre ce qui se passe, soit dans le fait d'écouter ce que j'écoute, pour moi (réflexivement) ; soit dans les faits qui se disent par cette incarnation et leur configuration : leur modalité.

Ce travail « de première personne » correspond à l'adossement éthique comme pratique de la phénoménologie pratique. Pour Depraz (2012),

« les phénoménologues décrivent en réalité le plus souvent l'expérience "en troisième personne", c'est-à-dire à l'écart d'eux-mêmes, sans s'impliquer de l'intérieur et sans être en contact ressenti avec ce qu'ils décrivent. Il y a là à mon sens une apparence d'objectivité et de neutralité, qui risque la généralité abstraite » (*Ibid.*, p. 155).

C'est d'ici que l'auteure vient opérer une distinction pour mettre à jour une « phénoménologie "en première personne", que je nomme aussi expérientielle ou pratique [...] » (*Idem.*) possédant ses propres critères d'(auto)évaluation pour se vérifier. Dans le traitement à faire, il s'agit d'utiliser un langage permettant une dialectique entre le respect d'être le plus proche possible de ce qu'il se dit ou s'est dit dans le discours en le décrivant, tout en faisant une intelligibilité pour un autre que celui ou celle qui a dit, à commencer par soi-même.

Concrètement, cela vient limiter le champ possible d'une description en phénoménologie, opérée de la première personne, faisant aussi critères de vérification. Je les retiens de Depraz (2012, pp. 155-156 premier niveau du champ avec un point numérique x suivi d'une parenthèse), en dialogue avec Vermersch (2012, second niveau du champ avec une puce •), comme suit :

- 1) « se référer à une expérience singulière, située dans le temps et dans l'espace ».
  - Avec Vermersch, c'est ce qu'on considérera comme des « faits » à proprement parler (2012, p. 55).

- Par conséquent, il est possible d'envisager un matériau empirique par la référence à une expérience singulière, située et vécue.
- 2) « évoquer [cette expérience 1]) en se mettant en posture de la revivre, et non de s'en souvenir de façon intellectuelle ».
    - Avec Vermersch, c'est la distinction de l'« en première personne », entre une « position de parole formelle ou impliquée » (2017, p. 48). On gardera la « position incarnée » (Vermersch, 2012, p. 183) pour éviter une entrée dans des informations « satellites » (2017, pp. 35-43) qui correspondent à la « façon intellectuelle » de Depraz.
    - Par ailleurs, l'évocation est un « acte de rappel » (Vermersch, 2012, p. 182). Elle est liée à la mémoire, et suppose donc une temporalité déterminable.
    - On considérera, dans une attitude attentive, ce que rappelle Vermersch : « toute mémorisation (passive ou volontaire) ne porte jamais seulement sur une "chose" particulière, isolée, mais mémorise en même temps ce à quoi elle est reliée et les propriétés qui la composent et la définissent » (2012, p. 186).
  - 3) « procéder à une description séquencée qui permette de suivre le fil temporel (début, pendant, fin) ».
    - C'est la distinction de Vermersch entre décrire le trajet ou décrire le vécu du trajet (2012, p. 184). Il ne s'agit pas de chercher une généralité de l'expérience, mais bien de partir des étapes-clés vécues par le sujet, afin de prévoir l'après : sa description par reconstitution.
  - 4) « réitérer l'évocation et la description pour affiner la segmentation temporelle et la granularité de la description ».
    - Ceci s'effectue « en première personne », du phénoménologue lui-même. Mais parce qu'il y a une distinction (dès lors que nous ne sommes pas dans une réflexivité, ou une discussion seule avec soi-même mais bien avec un autre), Vermersch nuance en expliquant qu'il s'agit d'une « *en deuxième personne* », parce que, s'il a bien accès à la description d'une expérience vécue selon le point de vue de celui qui l'a vécue (point de vue épistémologique global en première personne), en revanche, il n'y a pas accès sur le même mode d'intimité que lorsqu'il s'agit de sa propre expérience » (2012, p. 81, i.a.).
    - Procédant ainsi, l'évocation est mienne et peut être soumise à la même démarche, à ceci près que là elle pourra se faire « en première personne » pure.
  - 5) « réorganiser le temps de la description pour le mettre dans l'ordre de l'expérience telle qu'elle a été vécue » (Depraz, 2012, pp. 155-156).
    - Ces trois critères correspondent à la « description du déroulement temporel des vécus » telle que Vermersch l'expose (2012, pp. 375-379).

- En veillant à ce que « la description fasse usage de termes immédiatement intelligibles, d'usage courant, et non des termes qui font référence à un contexte non immédiatement disponible » (Depraz, 2012, p. 156). Bien que cela vaille pour l'ensemble des processus descriptifs phénoménologiques.

De ces cinq critères, il est possible de retenir deux autres voies méthodologiques pour investiguer en phénoménologue-praticien : partir du statut particulier de l'exemple (Depraz, 2009, pp. 71-75 ; 2012, pp. 136-139) et du langage de l'éprouvé.

L'exemple correspond à une ouverture sur une variation eidétique du fait de sa constitution-même, à ceci près que la variation est éprouvée chez le sujet de l'expérience (Depraz, 2012, p. 137). « En règle générale, l'exemple sert d'amorce concrète à une description qui risque sinon de devenir trop générale. Il remplit donc une fonction essentielle dans le cadre d'une mise en œuvre pragmatique de la description phénoménologique » (*Ibid.*, pp. 136-137). L'exemple est formulé « à la première personne » par le sujet s'exprimant et venant dire un fait d'expérience vécue : l'exemple ne peut venir que d'un sujet conscient faisant l'effort d'articuler le langage avec l'expérience. Ceci vient par conséquent révéler ce que Depraz nomme une « opérativité de la variation eidétique » (*Ibid.*, pp. 137-138) : l'exemple est le fruit langagier d'une réduction déjà opérée par le sujet à propos d'une perception d'une « chose », dans le sens de Vermersch (2012), à savoir « toute unité de sens qui se distingue, qui a une ipséité » (*Ibid.*, p. 186, note 1). Cette pré-perception, qui vient motiver la réduction en acte qu'est l'exemple, peut faire l'objet d'une description, prenant un peu de distance avec le sujet seul, de la chose ainsi incarnée par l'exemple : on continue de décrire à partir de l'expérience vécue (1), une information prise sous son plan transcendantal c'est-à-dire sur ce qu'évoque la chose prise comme exemple par le sujet en première personne (2). La description met à jour une facette de la chose-exemple, celle donnée par le sujet, dont on peut compléter le récit ou la caractérisation donnée par le sujet par une description physique de la chose.

Je prendrai l'exemple d'une grille d'évaluation. Il y a la grille d'évaluation utilisée comme exemple par le sujet revivant son expérience et intégrée au récit d'expérience (première donnée, venant d'une pré-perception) et la grille d'évaluation variée par ma propre réduction phénoménologique de type variation eidétique, à partir de références scientifiques ou de description factuelle de la chose ou disant sur elle<sup>1</sup>. On fournit une

---

<sup>1</sup> À ceci près que pour cet exemple-là, justement, décrire physiquement la chose reviendrait, pour moi, à décrire les grilles d'évaluation que j'aurai vécues, ou tenues en main, ou construites. Pour autant, c'est bien sur un niveau descriptif qu'il faut s'arrêter (il y a des colonnes, qui sont alignées les unes après les autres de façons absidiales et ordonnées, des intitulés de colonnes aux axes des abscisses et des ordonnées, ...) construisant

« singularité individuée de tel objet » (Depraz, 2012, p. 138) ou de telle « chose » (Vermersch, 2012, p. 186).

Le langage de l'éprouvé correspond à un niveau de description sur les émotions, les termes d'affectivité du sujet, des choses de l'intérieur, mettant en présence un « Je » s'étant tenu dans l'expérience par son corps-propre. En m'inscrivant dans le sillon de Janner-Raimondi (2018a, 2018b), le corps-propre trouve son inscription dans deux éléments. Le premier est le vécu de l'expérience-s'étant-vécue, permettant au sujet le racontant de « s'attester » (Ricœur, 1990, p. 211) comme Sujet ayant eu le pouvoir d'y être (Janner-Raimondi, 2018a, p. 99). Le second est corrélatif : par ce vécu, et la condition du sujet, il y a le pouvoir de nommer les choses intérieures à un *alter-ego*. « Le corps-propre se fait ainsi médiation du rapport au monde, du rapport aux autres. Mais il se fait aussi médiation par rapport à soi » (Janner-Raimondi, *Idem.*). Cette expression est aussi le témoin que quelque chose se passe chez et pour le sujet, et vient dessiner une réduction réflexive de cette vie intérieure donnée : le sujet parle de la manière dont cela se vit pour lui, à ce moment de l'expérience. Le regard est orienté vers le vécu du dedans, qui vient aussi personnaliser la description d'une expérience (premier plan), et colorer la description de l'exemple (deuxième plan), rendant possible la description d'un troisième plan qui est la vie affective de l'expérience vécue.

Décrire ce plan-ci revient à identifier les mots de cette affectivité dans le discours du sujet, l'adressage qu'il en fait en notre direction, qui vienne donner un autre type de contours à l'expérience enquêtée. Le vécu affecté est une autre catégorie descriptive à faire émerger, dont il est possible de suspendre les autres informations pour décrire les mots-de-ce-qui-s'est-vécu dans le discours qui en est fait. Ici, décrire revient à positionner l'expression de l'affect, par les mots du sujet, dans un moment de l'expérience explicitée, fondant une donnée phénoménologique à part entière.

L'ensemble s'effectue dans un « langage de la première personne » (Depraz, 2012, p. 156), c'est-à-dire dans les limites de ce qu'une description de nature phénoménologique peut faire. Je retiens trois principes qui fondent les limites d'une description phénoménologique :

1. Celui de Depraz (2012) comme archétypal : « La procédure descriptive est le mode discursif privilégié de la phénoménologie » (*Ibid.*, p. 133).
2. Celui de Depraz (2008) posant ce qui serait une « éthique pratique » de décrire phénoménologiquement, avec ses « cinq traits » (*Ibid.*, p. 244) : « la fidélité au donné

---

d'autres facettes que celle donnée par le sujet. On est donc bien sur une récupération d'un langage de la première personne.



et à l'expression, la précarité provisoire de la description, la confiance dans ce qui est obtenu, la dynamique du perfectionnement par l'expérience, la liberté intérieure grâce à la vigilance » (*Idem.*).

3. Celui de l'intuition comme le moment charnière de ce qu'il y a à décrire : c'est à partir d'elle que je pars dans la description, et sur l'objet intuitivement visé que je décris et défile ce que je vois.

Ces crédos fondent l'*époque* en acte d'une attitude phénoménologique expérientielle pour poser les limites d'une description phénoménologique, dont ses résultats deviennent données de recherche. Les descriptions phénoménologiques doivent se maintenir sur le langage courant, et pour cela, il faut privilégier les termes du sujet dès lors qu'ils se réfèrent à une expérience suffisamment claire dans sa description factuelle. Pour les aider, je dois utiliser des termes possédant le plus de caractères descriptifs. Comme le précise Vermersch (2012) « La qualité de la verbalisation est donc essentielle, à la fois par sa précision (granularité de la description), par sa complétude relativement à un objet de recherche donné, par son caractère descriptif, c'est-à-dire aussi peu interprétatif que possible » (*Ibid.*, p. 126). L'ensemble de ce processus constitue l'agir-même de la phénoménologie descriptive.

De là, je dois choisir entre deux directions : soit je m'arrête à la description ; soit je me prends comme sujet animé d'une intention de compréhension qui embrasserait les données décrites avec le monde, par ma propre personne. Partant de là, je peux basculer dans le registre de l'analyse. Analyser en phénoménologue-pratique, ce serait tout d'abord partir des données de la description.

Ensuite, ce serait d'adopter une posture qui consisterait à penser qu'il y a plus, dans les données, que ce qu'il y a en vue ; mais dont elles permettent d'accéder. C'est-à-dire d'explicitier mes propres perceptions des données de vécus : le « en première personne » se déplace chez soi. L'analyse phénoménologique ne peut s'effectuer que par un soi singulier, mais dont les données peuvent avoir une portée plus significative que pour un soi seul : il ne s'agirait pas d'une introspection retranscrite, mais bien d'une démarche *epochale* permettant de venir dire sur quelque chose de la relation aux phénomènes perçus.

Dans cette recherche sur l'évaluation, et plus particulièrement sur les connaissances subjectives d'expériences des évaluateurs, les analyses sont conduites en direction d'une production de quelque chose sur elles. C'est bien d'une constitution opérée pendant le travail de l'analyse de plusieurs corrélations noético-noématiques des « choses » (Vermersch, 2012) de vécu d'évaluation, qu'il s'agirait de donner. Deux types d'analyses phénoménologiques pourraient être opérantes :

1. Une analyse de type interprétative-herméneutique, dans le sillon de Ricœur (1969, 1986, 2004), où interpréter revient à m'expliquer devant les choses de la description phénoménologique opérée. Les connaissances seraient existantes pour soi et partagées dans la communauté de lecteurs, soumises à leur verdict et à leurs propres

compréhensions (ce qui sera, dans tous les cas). Cette phénoménologie herméneutique serait par exemple d'exposer les dialogues entre les données descriptives et les données de références du champ scientifique (du fait de cette première partie, et plus encore) de l'évaluation ou d'autres données corrélatives (comme : la valeur, le jugement, le corps, l'ingénierie, ...): cette approche ressemblerait au projet de Vial (2012b) de « savoirs profanes » ici mis en relief par « référentialisation » (Figari, 1994).

- J'ai commencé à travailler sur le volet herméneutique d'une phénoménologie de l'évaluation, dans le cadre d'un dialogue sur une éthique interculturelle, mettant l'évaluation comme d'un lieu qui sert d'exemple à une interculturelité en acte du point de vue éthique (Roblez, 2019). Par la suite, poursuivant la pensée de Weiss (1992) et d'Ardoino et Berger (1986), je donne à voir une proposition pour une réinterprétation proprement herméneutique dans l'acte d'évaluer (Roblez, 2021).
2. Une analyse de type pratique où, dans un langage de première personne, je tire les fils des données descriptives dans une thématization des catégories husserliennes de la phénoménologie. Autrement dit, j'opère une réduction sur les données descriptives des thèses des sujets participants à la recherche, pour opérer
- 1) une réduction réflexive opérant les descriptions des régions phénoménologiques à partir d'un cadre méthodologique structurant mon rapport aux sujets investigués et à ce qui en ressort pour en constituer des données phénoménologiques et
  - 2) une réduction de variation eidétique en considérant les données thématisées (c'est-à-dire au nombre de trois: les descriptions de déroulement temporel, les exemples et les langages de l'éprouvé) comme les facettes d'une totalité signifiante qui fonderait « un invariant structurel de l'expérience » (Depraz, 2012, p. 140) et d'ainsi fournir une proposition de résultats.
  - 3) en incarnant une « éthique pratique » (Depraz, 2008, p. 244) de la description et de ses limites.

C'est bien en suivant la voie descriptive et pratique de la phénoménologie que je compte investiguer. Par conséquent, la phénoménologie descriptive vient poser le pôle égoïque des connaissances subjectives et relationnelles, parce qu'expérientielles, du sujet en situation d'évaluer. Elle donne surtout les bases fondamentales d'une investigation à visée eidétique. Cette dernière se donne comme objet, en langage phénoménologique, la constitution d'une phénoménalité de l'évaluation ; c'est-à-dire la mise en sens de ce qui met un sujet en relation avec les données descriptives expérientielles (donc vécues, ici, doublement : par le sujet enquêté, et par moi dans le cadre de cette méthodologie) dans une visée de mise en généralisation, ou thématization, de l'évaluation ainsi abordée.

Comment cette phénoménalité se dessine-t-elle ? Comment se forme-t-elle ? Le pan transcendantal de la méthodologie consiste à rendre compte des thèmes constitutifs qui se

donnent à ma conscience et dont je me saisis pour m'exprimer sur les éléments d'interrogations qui parcourent cette thèse : quelles connaissances de la subjectivité dans le vécu d'évaluations et de ses mises en constitution ? Cette étape méthodologique (et c'est en cela que je me maintiens dans une démarche « pratique » de la phénoménologie) fait basculer du pôle égoïque fondamental au pôle eidétique qui, à ce moment de la recherche, est perçu dans deux directions-types de résultats :

1) Des thèmes phénoménologiques inductivement logiques, c'est-à-dire des thèmes généraux d'objets qui ne se donnent à ma perception que parce que leur ancrage épistémologique et pratique vient des données de descriptions. Par « logique », j'entends le souci de cohérence d'une démarche inductive qui « cherche à explorer le réel, sans hypothèses de départ fortes, avec seulement un thème d'enquête, mais sans présupposés sur les résultats » (Alami *et al.*, 2019, p. 23).

2) La mise en forme d'un langage pur de la phénoménalité de l'évaluation, qui consisterait à rendre compte du processus de constitution de l'évaluation ainsi abordée. En d'autres termes, ce serait la mise en mots, comme un langage dépouillé des prénotions épistémiques et strictement techniques sur l'évaluation.

Ensembles, ces deux directions fondent le projet de ma méthodologie de recherche et d'analyses phénoménologiques.

### **En synthèse, et pour faire transition**

Les limites de l'analyse sont bien les champs référentiels qui la structurent. Ici ce sera celui de la lecture husserlienne : d'où la nécessité de poser mes compréhensions des concepts husserliens. Mais ce pourrait être d'autres lectures ou approches de la phénoménologie, qui structureraient ces analyses. C'est la raison pour laquelle cette recherche s'inscrit dans un projet de plus grande ampleur, en connaissance de causes que d'autres méthodes et d'autres façons d'enquêter pourraient contribuer et servir un projet d'une phénoménologie de l'évaluation.

Je conclus ce chapitre par un mot sur le cadre méthodologique susmentionné. Ce dernier est à construire, du fait que c'est moi qui vise à aborder l'expérience vécue de sujets qui évaluent. Par conséquent, il y a l'acte noétique de départ à traduire, de façon à limiter le prisme de mon regard et à communiquer sur la manière dont cela se passe chez moi pour investiguer.

La méthodologie de recherche suit le court phénoménologique. D'abord, il s'agit de recueillir des choses de l'autre, correspondant à ce que j'investigue, à savoir des sujets qui évaluent. Ensuite, face à ce qui est ainsi recueilli, je suspends l'ensemble des jugements et des idées préconçues, pour pouvoir se trouver face aux objets donnés en chair et en os. Rendre compte de cette donation, c'est la description phénoménologique. Je ne convoque pas l'existant méthodologique, mais je suis l'intuition première du « retour aux choses mêmes » husserlien. Par conséquent, c'est la description qui va donner les données principales de la

recherche, afin d'en rester à une phénoménologie de la subjectivité de l'évaluateur (qui revient à une phénoménologie de l'évaluation, puisque ces termes fondent le « qui » de l'activité en phénoménologue, à savoir le sujet). L'analyse vient exercer une phénoménologie génétique. Elle constitue quelque chose de nouveau sur les choses-mêmes données. Elle est un cap « à la première personne » qui est en relation avec un ensemble de connaissances structurées en évaluation. La réduction s'opère pour conduire et mettre au jour les cheminements intellectuels de production de connaissances (d'où je parle, par la citation, la référence), permettant la venue de nouvelles références scientifiques encore non citées dans le manuscrit.

L'ensemble contribuerait à déterminer un champ d'investigation des connaissances subjectives de l'expérience, ainsi qu'à produire des connaissances sur des dimensions subjectives de l'expérience, proposées comme résultats de la recherche.

## Chapitre 6 – Problématique de la recherche

Je peux désormais relire cette première partie du manuscrit, à l'aune d'une position phénoménologique des deux types : herméneutique puis pratique. La première consiste à relire mon écrit à l'aune de mon intention de comprendre la place et le traitement épistémologique de la subjectivité dans l'évaluation, essentiellement celle des évaluateurs. La seconde consiste à opérer un tournant pratique qui se concrétise par la formulation d'une problématique de recherche.

Je peux synthétiser les quatre orientations de cette première partie – *histoire culturelle, projet, formes puis éthique/usage* – :

Historiquement (chapitre 1), l'évaluation se serait construite contre une subjectivité de l'évaluateur. D'abord explicitement (les *periods* de Pelletier, 1971) puis progressivement plus implicitement, comme harnachée au développement méthodologique et aux contacts des différentes autres disciplines scientifiques participant aux SEF, dont l'évaluation en est une figure praxéologique importante.

Par le projet (chapitre 2), la subjectivité est comme canalisée, dressée, par les concepts de mise en projet (de soi, pédagogique, de ses gestes professionnels, de développement...) en lui donnant un visage méthodologique de type praxéologique (Marcel, 2010 ; Marcel & Rinaudo, 2020). La subjectivité en évaluation trouve son envers dans l'intention évaluative : elle fait partie du tout qui permet de penser, conduire et regarder cette pratique complexe et contextuelle. Dans le même temps, des auteurs rappellent que quelque chose échappe toujours. Dans le sillon de « l'énigme » de Pelletier (1971), la subjectivité viendrait rendre plus l'évaluation que ce qu'elle serait sur le plan technique ou technologique. Le projet étant existentialiste (Boutinet, 1993), une sorte d'aporie persiste quant aux façons de se projeter et d'être en projet, finalement aussi, d'évaluation.

Dans les formes des évaluations (chapitre 3.1), la subjectivité est ici modélisée comme le pilote de l'évaluation, avec plus ou moins de place aux données phénoménologiques dans leur plausibilité ou leur fermeture (par exemple la mesure ne réclame certainement pas de la subjectivité si ce n'est la conduire adéquatement selon les recommandations des recherches et des protocoles). Les formes participent et proviennent des approches culturelles de l'évaluation, lui donnant ses adossements scientifiques et techniques, que le sujet doit s'approprier pour à la fois bien faire telle forme d'évaluation et s'approprier ladite forme et ses caractéristiques (le(s) positionnement(s) épistémologique(s), les intentions évaluatives et les questions de recherche principales).

Par l'éthique en évaluation (chapitre 3.2), la subjectivité rappelle sa présence à travers les différentes implications pour les sujets. Déterminer l'éthique permet de rendre compte d'une certaine porosité avec la morale (Ricœur, 1990) qui se retrouve dans les écrits d'éthiques de l'évaluation. On situe les bornes de l'éthique dans l'évaluation, pour en ressortir qu'au fond il reste là aussi des zones non-décrites de cette subjectivité en tant

qu'évaluateur, là où pourtant elles apparaissent pour les sujets dits évalués, notamment par la critique.

Le souci éthique conduit à se demander si la valeur cardinale du respect de la personne est à l'œuvre ou non. Dès lors, si je devais résumer l'état dans lequel je trouve cette question, je comprends que les connaissances sur la subjectivité des évaluateurs dans l'évaluation ne sont pas constituées en tant que telles, mais en filigrane des différentes autres connaissances produites et employées dans ce champ de recherche, constituant un impensé.

Je mets en perspective cette compréhension. La phénoménologie pratique (chapitre 5) offre *a priori* la vision d'un carénage de cette position épistémologique et un accès méthodologique rigoureux propre à poursuivre la recherche

Un *carénage* dans la mesure où elle invite, forte des positions philosophiques et historiques qui l'ont constituées (et qui continuent aujourd'hui à y participer), à s'intéresser autrement aux faits de l'éducation et de la formation (Janner-Raimondi, 2017, 2018) en passant par les données du vécu d'expérience des sujets. La contemporanéité de la phénoménologie, de plus, permet de la situer comme une discipline au carrefour entre la philosophie et la praxéologie (Depraz *et al.*, 2011, p. 233 notamment) qui continue à se construire. Cette thèse n'étant pas une thèse de philosophie, le tournant pratique de la phénoménologie vient rendre compte de ma compréhension de ce courant dans le cadre des SEF. Ainsi, je me positionne comme chercheur en phénoménologie pratique pour étudier l'évaluation, telle qu'elle est vécue et éprouvée par les évaluateurs eux-mêmes, afin de rendre visibles les dimensions subjectives des évaluateurs.

Ceci participe par conséquent aux *accès* de données qui permettront d'enquêter dans l'intention de contribuer à la connaissance sur la subjectivité de l'évaluation. Tout le but du chapitre phénoménologique consiste à fournir la base d'une pratique phénoménologique qui s'efforce d'être rigoureuse. La phénoménologie, telle que décrite, pose les fondements épistémologiques en vue d'une mise en opérationnalité de ma recherche : c'est la raison pour laquelle je me réclame d'une entrée « pratique » ou « expérientielle » (Depraz, 2009, 2012) car c'est dans un souci d'usage méthodologique que j'emploie la phénoménologie. Elle vient inspirer ma façon de constituer le protocole de recherche, en lui donnant ses motivations comme ses visées et techniques d'usages, dans une recherche délibérément en première personne.

L'évaluation est une pratique qui nécessite une lecture et une prise de connaissances d'objets d'éléments, d'informations, dessinant ainsi une relation complexe entre le langage (d'où les « transactions » ou le « langage évaluatif » de Figari et Remaud (2014)), le contexte (d'où l'approche situationniste de Mottier Lopez (2016, 2020) et anthropologique de Jorro (2004, 2016b)) et de savoirs établis (d'où les faveurs d'une formation scientifique à l'évaluation, à sa didactique). L'évaluation est une pratique régulée par des normes, que Schwartz (2020) identifie comme l'un des deux « pôles », intrinsèque et nécessaire de cette

pratique (*Ibid.*, p. 161). Il en revient à une lecture du sujet évaluateur comme applicative sinon implicative des substrats de ces thèmes, ayant par conséquent recours à la possibilité implicite de décrire ce que le sujet fait de son évaluation. Mais cet implicite ne va pas de soi, et se trouve occulté dans sa valeur (Rey, 2008) et dans sa potentielle portée heuristique.

D'un autre côté, des auteurs viennent enquêter sur cette zone. Pour cela, il faut 1) un ancrage épistémologique pour pouvoir voir la zone et les ombres laissées ainsi, et 2) rendre compte à la lecture la plus concrète, pragmatique, de comment y accéder et comment en tirer des connaissances, expérimentés directement. C'est là où la phénoménologie pratique rentre en jeu. Par ces différents constats, j'en arrive à la conclusion qu'il va être intrinsèquement nécessaire de décrire au maximum l'ensemble de mes actes de recherche. À la fois pour permettre la lecture critique de mes agissements et de leurs motifs ; et à la fois pour avancer par et grâce à la lecture d'autrui dans ce projet scientifique en améliorant, modifiant, solidifiant ses aspects méthodologiques et épistémologiques. Ainsi, il faut une partie consacrée exclusivement à la méthodologie, qui va croiser méthodes d'enquête (Grawitz, 2001) et méthodes de traitement phénoménologique (Depraz, 1999, 2009, 2012 ; Janner-Raimondi, 2017, 2018 ; Vermersch, 2012, 2017) avant d'aller dans les résultats de la recherche.

Cet impensé, à savoir la construction de connaissances sur la subjectivité des évaluateurs, peut trouver son lieu comme ses conditions d'accès empiriques. Je peux maintenant formuler la problématique de notre travail doctoral de la façon suivante.

*L'expérience-même de l'évaluation, telle qu'elle est vécue et éprouvée par les évaluateurs lorsqu'ils réalisent une évaluation, est en partie oubliée dans sa dimension pratique, sensible et réflexive au sein des recherches et approches en SEF. En effet, l'expérience de l'évaluation dont il est question dans les études présentées dans la revue de littérature, exclue les données du vécu, des éprouvés, des ressentis et du sens que les évaluateurs donnent à leurs pratiques évaluatives. Autrement dit, l'expérience y apparaît le plus souvent pré-supposée et réduite à des expérimentations d'une technologie à parfaire, où les données empiriques servent généralement un discours de normalisation en rapport avec les visées techniques. Étant donné que ces démarches épistémologiques laissent de côté cette région de l'expérience vécue pourtant présente, il reste donc à en rendre compte. Cet objectif de recherche doctoral conduit à réfléchir à **un impensé concernant** le sensible de ces expériences de l'évaluation. Si le point de vue des personnes évaluées est parfois pris en considération, le point de vue expérientiel des évaluateurs eux-mêmes n'a pas été exploré.*

*Dès lors, la recherche s'oriente sur les expériences vécues de l'évaluation, du point de vue des évaluateurs eux-mêmes pour les comprendre et les situer. On se demandera : ce qui se passe au niveau des expériences pratiques de l'évaluation du point de vue des professionnels évaluateurs ? Que peut-on en apprendre ? Quel(s) sens les évaluateurs donnent-ils à leur(s) expérience(s) vécue(s) d'évaluation ? Ces questions conduisent à se saisir d'une approche phénoménologique dans un premier temps, puis à un travail*

*d'autoexplicitation en vue de parvenir à la formulation d'hypothèses et d'une thèse défendue. Ceci permettra, par la même occasion, d'observer une vigilance critique sur le travail conduit.*

Cette recherche s'inscrit délibérément dans une approche hypothético-inductive : les hypothèses s'élaborent au fur et à mesure de la recherche et de la mise au jour du manuscrit dans le processus d'accueil, d'analyse et d'utilisation des données d'enquête, de façon à passer d'une démarche strictement théorique à une démarche pratique. De plus, la mise en forme des hypothèses et leur expression se présentent comme des hypothèses inscrites dans trois visées (Marcel & Rinaudo, 2020) :

- Une visée « praxéologique » (*Idem.*), portant essentiellement sur la méthodologie de recherche s'élaborant tout au long, et répondant à mon besoin d'aller chercher dans cette zone impensée de la connaissance des connaissances subjectives des sujets-évaluateurs. Elles se formulent par des assertions portant sur la pratique-même de la méthodologie. Ces hypothèses se formulent durant la partie 2 du manuscrit, par l'expression notamment de mes noèses de recherche. Elles s'éprouvent dans la conduite de la recherche, de l'enquête à la présentation des résultats d'analyses. Les retombées praxéologiques de la recherche appartiennent à l'après-manuscrit, par la communication de ce dernier dans le cadre de la soutenance et par les retours critiques et expérientiels ultérieurs.
- Une visée « critique » (*Idem.*), portant sur ma propre appréciation de la conduite de la recherche et de sa méthodologie, en pointant les limites rencontrées et observables au jour de fin du manuscrit. Les hypothèses critiques pourront aussi porter sur la littérature d'ancrage du manuscrit ou sur nos propres fondements épistémologiques. Ces hypothèses se formulent à la fin du manuscrit, dans la Conclusion générale.
- Une visée « heuristique » (*Idem.*) qui est au carrefour des deux précédentes. Je souhaite contribuer aux débats en SEF sur l'évaluation, par la production d'une méthodologie différente, singulière, dont je décris au maximum le cadre et les enjeux visés, ainsi que l'expression de mes retours d'expérience. De plus, je tente de donner à voir des connaissances sur les connaissances subjectives de réels sujets en situation de conduite d'évaluation. Je m'emploie à m'inscrire dans deux champs épistémologiques différents, celui de l'évaluation dans les SEF, et celui de la phénoménologie pratique telle que constituée par Depraz et Vermersch, principalement. La visée heuristique est d'abord, pour moi, éprouvée : en procédant à l'exercice du manuscrit, et à la recherche, j'apprends et je continue d'apprendre, pour me fonder des repères. J'espère que cela se communiquera. Ces hypothèses se formulent par la mise en communication des données et références citées, par les résultats à portée scientifique que je présente durant toute la partie 3 ; en somme par la mise en manuscrit formelle de la recherche et de la thèse défendue.



# Partie 2

## **Sous-partie 1 : Dispositif méthodologique : *comment répondre à la problématique ?***

Chapitre 1 : Protocole d'enquête : recueillir des données d'un type particulier

Chapitre 2 : Méthodes d'analyses : deux séries de résultats

Chapitre 3 : Méthodes de présentation et d'exploitation des données : les usages, les retranscriptions

## **Sous-partie 2 : Contexte de la recherche**

Introduction

Chapitre 4 : Éthique et intégrité du chercheur

Chapitre 5 : Présentation du terrain et des participants de la recherche

Il a été introduit la problématique de la recherche, à savoir de (re)mettre en visibilité la subjectivité dans l'évaluation, du côté de l'expérience vécue par les évaluateurs. Il s'agit de s'intéresser désormais au tournant pratique de la recherche, en concevant et présentant ce qui sera la méthodologie de recherche, constituée de deux sous-parties :

- Un dispositif méthodologique adapté aux enjeux soulevés durant la première partie, qui permette d'accéder aux données de l'expérience vécue.
- Un terrain sur lequel il se vit des évaluations, vécues comme telles par des sujets, en situation d'évaluateurs ou d'évaluatrices, et auxquelles on puisse accéder.

La première sous-partie vient donner le ton méthodique de l'investigation. Il se constitue à ce moment du manuscrit comme de la recherche dans le but de tenter d'approcher au mieux le type d'informations que je souhaite investiguer, sans glisser vers un autre cap ou un autre type de données<sup>1</sup>. Il s'agit de basculer sur le champ de l'action pour pouvoir conduire la recherche. Je vais aborder des méthodes, qui viennent exposer comment j'aborde les sujets et les choses ; comme « attitude concrète vis-à-vis de l'objet » (Grawitz, 2001, p. 351) ainsi détecté ; comme « tentative d'explication » (*Ibid.*, p. 352) de ce qui est récolté. Je présente aussi les techniques de la recherche, corps des différentes méthodes présentées (*Ibid.*, p. 353).

Cette sous-partie est rédigée en trois chapitres qui se suivent en corrélation entre eux : le *premier chapitre* pose les méthodes d'enquêtes et de recueils de données. De quoi ai-je besoin et comment faut-il s'y prendre pour aller investiguer les données du vécu d'expérience ? Ce chapitre montre mes choix pratiques, reliés au domaine d'investigation et à l'ancrage théorique de phénoménologie pragmatique, pour aller enquêter sur un terrain. Le *deuxième chapitre* expose les méthodes d'analyses, de traitement et d'interprétation des données ainsi recueillies. Quel protocole a été suivi, comme fil rouge ou comme technique pour produire une ou plusieurs significations des données ; et quelles compréhensions j'en tire pour la recherche ? Ce chapitre montre mes choix analytiques, mes façons de procéder au traitement des données, leur but, leur direction et nos ambitions. Le *troisième chapitre* présente les outils de classement et de présentation des résultats tout comme les procédures de transcriptions. Il permet de rendre compte de la façon dont les résultats sont

---

<sup>1</sup> Ce qui se sera fait tout au long de la recherche doctorale. Ce manuscrit rend compte du travail élaboré et mis en forme pour l'exercice de la rédaction ; mais ma posture de chercheur et mes orientations sur le terrain comme dans les différentes déclinaisons possibles que pouvait prendre la recherche se seront faites par moults dénivellements et glissades, donc remontées. Cependant, ce manuscrit n'est pas confondu avec un journal de bord de doctorant.

présentés dans le manuscrit, leur provenance directe et les usages des annexes pour une lecture plus approfondie du manuscrit.

Il y a par conséquent deux tons dans cette première sous-partie : un ton que je qualifie de descriptif, où je suis animé de la volonté de montrer le plus finement possible comment je m’y prends pour interagir avec les sujets, dans les terrains, et la manière dont je traite ce que j’accueille. Et un ton impliqué, l’exercice d’écriture me met face à mes propres contradictions, au développement de la réflexion, au travail de faire dialoguer des idées, des matériaux, des choses cognitives et des choses palpables.

La seconde sous-partie se concentre sur l’empirie de la recherche, c’est-à-dire la présentation du terrain de recherche, des sujets qui y vivent dedans et la présentation de ma position éthique quant à la conduite de la recherche. Cette entrée sera abordée dans un *premier temps*, dans la mesure où elle donne des informations sur le passage à l’action, d’une façon concrète. Dans un *deuxième temps*, les lieux et leurs contextes sont présentés, en y incluant le champ socio-professionnel de l’enquête : la formation professionnelle d’animateur social. Du centre de formation aux structures d’alternance des stagiaires et leur tutrice au lieu d’habilitation, nous présenterons les différents sites sur lesquels nous avons pu investiguer en ayant auparavant situé le cadre de la formation professionnelle d’animateur social et ses enjeux. Dans un *troisième temps*, les sujets participants à la recherche seront présentés individuellement en revenant sur leur(s) place(s) dans le terrain d’enquête, leur rapport à l’évaluation de façon à les situer comme évaluateurs et leurs autres fonctions professionnelles. Dans un *quatrième et dernier temps*, je resituerai la problématique de la recherche dans le terrain investigué. Il s’agira de la reformuler, à l’aune des éléments contextuels et singuliers des participants. Mais aussi de l’ancrer, c’est-à-dire de lui donner une limite d’application, à partir des éléments présentés.

## Introduction méthodologique : *une recherche qui se veut phénoménologique*

Le projet de cette recherche est d'approcher un état de connaissances possiblement impensé ou du moins minoritaire en ce qui concerne la recherche, dans les SEF, de l'évaluation. Les interrogations commencent par conséquent sur mon propre rapport à l'objet, en partant du principe husserlien de suspendre l'ensemble des états de connaissances pour pouvoir approcher au plus près « les choses-mêmes » de l'évaluation. Entre un empirisme nécessaire (sinon j'en reste à de la spéculation ou de l'imagination limitées à mon niveau personnel, et à un niveau critique non-argumenté) et une catégorisation générale (sinon j'en reste aux limites de l'empirie et de sa forme positiviste inductive), il s'agit de suspendre l'état des connaissances sur l'objet 'évaluation' et d'enquêter dans son cœur : celui du sujet qui l'anime. L'ambition est « pratique » (Depraz, 2009, 2012 ; Depraz *et al.*, 2011 ; Vermersch, 2012) dans la mesure où elle porte sur les choses d'une pratique telle que définie en introduction générale de la présente thèse. Les méthodes de travail et de recherche doivent servir une telle visée.

Je présenterai d'abord le protocole d'enquête de recueil des données de terrain, adapté à la problématique théorique et à l'orientation strictement qualitative de cette recherche. À la suite de quoi, je présenterai les méthodes d'analyse inspirées de la phénoménologie pratique. Elles sont de deux finalités distinctes : la première est une finalité descriptive. L'analyse sert à faire ressortir les éléments donnés par l'investigation phénoménologique. La seconde finalité est proprement analytique : elle consiste à porter une mise en relation des différentes données descriptives pour en tirer une ou plusieurs généralités, sous la forme d'hypothèses. Ces méthodes ont été conçues pour la réalisation de la présente thèse, en s'inspirant d'auteurs de phénoménologie pratique. J'ajoute à ces informations méthodologiques la mention d'une application rigoureuse de l'*epochè* à

- Un niveau des états de connaissances et de leur langage sur l'évaluation. Ils sont suspendus, car la connaissance de ce qu'est une évaluation se trouve dans le monde et dans une dynamique ou une conduite singulière, celle du sujet évaluateur ou évaluatrice. Il faut un sujet au projet et « aux commandes » (Hadjji, 1995). C'est lui ou elle qu'il faut identifier, et se tenir à ce qu'il donne.
- Un niveau de jugement de réalité que je pourrais porter par l'usage de mon opinion ou de ma culture sur les faits d'évaluation des évaluateurs enquêtés. La suspension s'effectue par l'intuition intersubjective, du fait *d'être* en expérience d'évaluation *pour* le sujet-évaluateur. C'est donc au sujet-évaluateur de resituer l'expérience vécue comme expérience d'évaluation en tant que telle : c'est l'origine.
- Un niveau de jugement de valeur que je pourrais éprouver dans l'observation comme dans l'écoute du sujet-évaluateur, par le principe éthique de véracité expérientielle : ce qui se dit de ce que qui se vit comme tel est donné comme tel à

l'expérience en question. Il s'agit d'accueillir telles quelles ces données, en écoute et en vision phénoménologiques. Au niveau réflexif, il s'agit de suspendre mes propres jugements sur mes pensées, mes écrits en donnant la pleine place à mes intuitions.

Le but des quatre méthodes dites descriptives sont de conduire une analyse en tenant compte de l'application systématique de *l'épochè* : elles sont constituées dans le but de me faire mettre entre parenthèses les différents niveaux listés et de me concentrer sur des pans délimités par l'intention de décrire, à chaque fois, quelque chose de l'objet visé. Cela étant écrit, je considère les avertissements de Husserl (1950) qui rappelle la nécessité de répéter le geste de *l'épochè* systématiquement : la suspension n'est pas un programme stable et/ou acquis comme fixe, mais bien une intention volontaire et un effort sur soi continu.

## Chapitre 1 – Protocole d'enquête : recueillir des données d'un type particulier et les mettre en forme

Le présent chapitre présente les méthodes de recueil de données que j'ai utilisées. Dans un souci terminologique, j'utiliserais le vocabulaire suivant, en m'inspirant des ouvrages de Grawitz (2001) et d'Alami *et al.* (2019) :

1. La *méthode* correspond à une technique accompagnée de son usage, décrit.
2. La *technique* correspond à la mise en œuvre d'une manière de faire référencée et possédant ses propres présupposés scientifiques et ses propres intérêts pour la recherche conduite.
3. L'*usage* d'une technique correspond à une description la plus claire possible de la façon dont je conduis la technique en question. Il y a deux types d'usages : celui anticipé ou prévisionnel, que j'ai établi en amont de ma venue sur le terrain ; et celui *a posteriori*, ou réel, qui correspond à ce que j'ai fait et pas fait selon ma propre perception, par réflexivité et/ou autoévaluation.
4. L'*enquête* correspond à un moment précis de la recherche : celui du recueil de données sur le terrain.
5. Le *protocole* correspond à la structure complète des méthodes d'enquête : elles le constituent. Par ailleurs, le protocole s'inscrit dans une recherche : ici il s'agit du protocole d'enquête ou de recueil des données. Il constitue une partie de la méthodologie de la recherche.

Ce précis terminologique effectué, je peux présenter les objectifs de ce chapitre et sa structuration. Mon ambition est de fournir à la lecture l'ensemble des techniques et leurs outils, le cas échéant, utilisés, leurs motifs et leur description type ou située, en fonction des situations et de leurs usages : prévisionnel et réel. Je présenterai d'abord le protocole d'enquête dans sa globalité, pour ensuite montrer, pour chaque méthode précisément, en suivant leur chronologie de l'enquête, une section dédiée.

### Quelques mots sur le protocole...

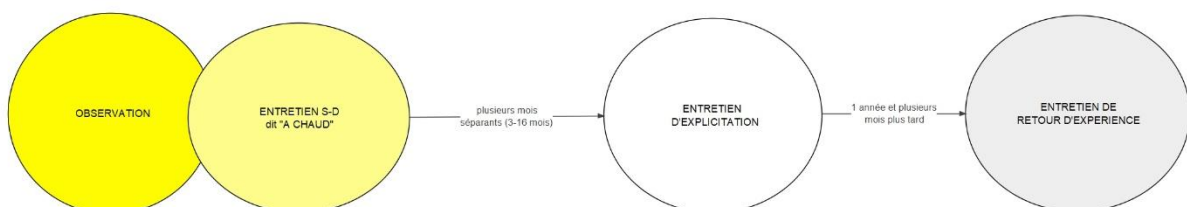


FIGURE 10 - SCHÉMA RÉCAPITULATIF DU PROTOCOLE D'ENQUÊTE

La figure ci-dessus montre, chronologiquement, les quatre techniques principales utilisées : l'observation directe, suivie dans la même journée et généralement à l'issue de la séance observée d'un entretien semi-dirigé (qualifié de « à chaud »). Puis, quelques mois plus tard (sur la période février-mars 2020), un entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) est conduit

avec le même sujet. Enfin, en juillet 2021, un entretien semi-dirigé dit de « retour d'expérience » sur la recherche vécue est conduit. Ce protocole est appliqué pour un même sujet, à hauteur de quatre fois.

Ce protocole fut constitué par *expérimentation* et par *limite*. Il a vu le jour du fait soit des surprises vécues pendant l'enquête dans ce que le sujet enquêté me donnait ; soit du fait de mon désir d'en savoir plus sur un ou plusieurs aspects du vécu d'évaluation du sujet. J'expose synthétiquement les arguments historiques des méthodes et de leur relation ; leurs régulations et leurs raisons plus épistémologiques sont exposées dans leur section respective.

L'observation directe de situations professionnelles était l'entrée inaugurale. La raison principale est que l'observation s'effectue dans une situation dont la nature est orientée en amont par le sujet. Elle consistait à ce que je me déplace pour observer une évaluation, dans une séance de travail, en conditions réelles.

- Cependant, j'avais l'intuition qu'observer ne suffirait pas : la crainte de rester dans ma perception, et de ne pas laisser le sujet s'exprimer, dialoguer, sur ce qu'il viendrait de se passer m'était inenvisageable.
- Aussi ai-je pensé cette méthode avec, d'office, un entretien semi-dirigé, animé de préférence à l'issue de la séance de travail observée.

L'entretien semi-dirigé est une entrée plus que complémentaire à l'observation directe. La raison principale est que l'entretien permet d'accéder à l'expression verbale choisie par le sujet, lui permettant, en fonction du type d'entretien et de sa conduite, de s'exprimer de la façon qu'il souhaite sur un ou plusieurs objets, dans un moment que nous venions de partager (la situation professionnelle). Pour accéder au vécu, qui plus est au vécu de l'Autre, je ne pouvais pas me contenter de mes captations distanciées : il me fallait entendre et voir autre chose. La nature semi-dirigée de l'entretien se motive par le fait que les questions sont constituées pendant la séance de travail observée, dans un souci compréhensif (pour moi) et d'explicitation (pour le sujet interviewé).

Il est apparu que les réponses des sujets m'ont, à chaque entretien, surprises. En cela, j'entends que j'avais imaginé quelques éléments de réponse, généralement attendants à des motifs d'évaluation référencés dans la littérature ou propres par exemple aux méthodes d'évaluation, ou aux outils du sujet (comme se justifier de l'usage de telle grille d'évaluation). Finalement, j'ai entendu aussi d'autres choses. Et parmi elles, des choses que je n'avais pas imaginées.

Ce furent ces surprises qui déclenchèrent la décision d'entretenir le même sujet d'une façon plus fine et finalement détachée d'une situation observée.

### Illustration d'une surprise, avec E :

Lors de l'entretien « à chaud » avec E (annexes, partie 3 : chapitre 4, Retranscription de l'entretien de recherche 1), j'interroge l'intéressé sur son intervention en direction de la tutrice de Henry\* (EdR1 : Ch57-Ch59). La réponse de E, d'abord brève (EdR1 : E59), puis développant sur son rapport à la communication, à l'horizontalité entre une tutrice et un formateur, puis à la connaissance m'ont intrigué. Je m'attendais à une réponse de type interventionniste, pour me signifier que le terme de « criminalité » était trop fort aux regards du lieu et des caractéristiques décrites par la tutrice ; mais la réponse de E me fit comprendre que ce dernier semblait habitué à une réflexivité dans ses prises de paroles et ses niveaux de langages. De quelles façons cela transparaîtrait-il dans un entretien procédant une fouille fine des informations ?

L'entretien d'explicitation est inspiré à la fois de l'ouvrage de Vermersch (2017) et à la fois du fait de notre propre formation au cours des années 2017-2019. La raison du choix de ce type d'entretien est son ancrage épistémologique en phénoménologie, à la fois husserlienne et à la fois pratique, à l'instar de Depraz. La seconde raison est que l'entretien d'explicitation vise une « verbalisation de l'action » (Vermersch, *Idem.*) ; autrement dit, une mise en mot d'une expérience dans une granularité singulière, celle des faits-pour-le-sujet d'une expérience concertée en amont avec le sujet interviewé. Ma motivation principale était d'approfondir ces éléments de surprise cités plus avant, en se laissant totalement conduire à l'avènement de quelque chose qui aurait du sens pour le sujet, dans une expérience d'évaluation. L'entretien d'explicitation a cette particularité d'être fort calibré quant à la façon de le conduire, oscillant entre le format dirigé et semi-dirigé ; mais totalement libre quant au contenu du discours du sujet : impossible d'anticiper ce qui va se passer pendant l'entretien, et encore moins d'imaginer ce qui va être dit.

Pour forcer ces dernières caractéristiques, j'ai laissé le choix au sujet de parler d'une expérience vécue, en orientant celle-ci sur deux possibilités : celui d'une expérience positive, dont on a un bon souvenir ; celui d'une expérience laissant à l'expectation, qui reste encore aujourd'hui interrogative pour le sujet.

Avant chaque conduite d'entretien d'explicitation, je me réentraînais à sa menée auprès de sujets volontaires<sup>1</sup> à qui j'exposais les enjeux de cette expérience : me remettre dedans, réajuster mes gestes de guidage, recevoir un retour sur la conduite, sur l'ambiance installée, etc. Comme je l'expose plus loin, la conduite d'un entretien d'explicitation était toujours

---

<sup>1</sup> Et non concernés par la recherche.



comme une performance de danse. Entre la rigueur méthodologique à bien tenir tout le long et une certaine grâce d'authenticité en ne jouant pas un jeu avec l'Autre mais en restant bien celui que le sujet côtoie depuis quelques mois maintenant. L'allégorie de la danse fonctionnait bien, dans la mesure où l'entretien ne pouvait se tenir que parce que nous étions deux, chacun avec ses propres pas à faire, mais ensemble.

La crise sanitaire de la COVID-19 a été, en quelque sorte, la surprise-limite de mon enquête et m'a obligé à me tourner vers les données jusqu'alors recueillies ; à marquer une pause, dans l'enquête. Dans le même temps, j'approfondissais le contenu sur l'état de l'art de l'évaluation en formation d'adultes notamment, et j'entretenais mes réflexions sur la subjectivité et son traitement dans l'expérience d'évaluation, du côté des évaluateurs. C'est en échangeant avec la direction de thèse et avec des pairs, en présentant des états d'avancées que progressivement s'est dessinée l'orientation que pouvait prendre le travail d'analyse et d'appropriation des données. Elles sont par conséquent restées quelques mois sans être touchées, mais toujours là en vue pour me rappeler que quelque chose venait d'être effectué et qu'un jour je pourrais y retourner. Ce mouvement consiste à la fois dans l'élaboration, progressive, d'une méthodologie de recherche, incluant une relecture des méthodes d'enquête et présentant des méthodes d'analyse construites dans la lecture et les essais (voir au chapitre suivant). Les méthodes que je vais présenter correspondent à ce travail de maturation, dont je souhaite rendre compte le plus finement possible.

Le dernier type d'entretien, dit de « retour d'expérience », s'est décidé après concertation avec ma direction de thèse afin de recueillir des données *a posteriori* de la période investiguée (2019-2020), pour nous (les participants comme moi-même) permettre de clôturer formellement l'enquête. Sa valeur est autant 1) heuristique, puisque je souhaite recueillir des informations sur le vécu de l'expérience de recherche auprès des participants, un regard actualisé sur les évaluations, que 2) symbolique, dans la mesure où marquer la fin de l'enquête compte. C'est aussi une occasion pour remercier formellement le sujet, et donner la parole une dernière fois, dans le cadre de la recherche.

Dans ce qui suit, je vais présenter les quatre méthodes d'enquête. Pour chacune d'entre elle, je décrirais les mêmes types d'informations, suivies de leur argumentaire :

- Quelques mots d'usage.
- Objectifs de la méthode pour la recherche.
- Positionnement du chercheur.
- Techniques principales et leurs usages anticipés.
- Support : guide, carnet, téléphone, ...
- Matériel d'enregistrement.

### 1.1. L'observation

Les observations sont directes dans la mesure où je suis situé dans le même espace où se déroule la ou les expériences d'évaluation observée(s). De plus, mon rôle n'est pas caché : il est annoncé et explicité à l'ensemble des parties prenantes de la séance.

- Objectifs de la méthode pour la recherche.

Observer est une technique qui m'a semblé de prime abord très proche du parti-pris phénoménologique, à savoir de se confronter aux choses-mêmes qui arrivent dans la vie des sujets. Par empathie, je me suis dit qu'il fallait d'abord partir de quelque chose que nous pourrions partager, entre le sujet participant et moi, qu'il fallait avoir un matériel commun sur lequel s'appuyer. Le premier objectif de cette méthode était ainsi de pouvoir vivre avec le sujet une expérience d'évaluation.

Cette expérience doit être qualifiée par le sujet en personne : c'est lui qui sait qu'il va évaluer, dans le cadre de sa situation professionnelle actuelle. Pour autant, mon regard n'étant pas désintéressé ou désorienté, c'est à moi de donner le ton ou du moins le cap de l'expérience à partager. Je demandais à observer une à plusieurs évaluations que le sujet conduit dans sa situation professionnelle actuelle. L'observation est donc le moment où épistémologiquement l'évaluation se fait rebâtir dialectiquement : entre la perception qu'en a le sujet dans sa réalité, professionnelle essentiellement ; et la mienne, dans le travail conceptuel et praxéologique que je mène depuis quelques années sur l'objet. Cependant, le regard du sujet est le plus important pour cette recherche. Tout d'abord par principe *epochal* : de mon côté, je suspends mes idées et mes expériences antérieures d'évaluation, de façon à pouvoir laisser les choses se donner. Pour autant, l'objet d'enquête est limité, circonscrit notamment du fait de cette recherche. La solution est de laisser le sujet-évaluateur décider d'une séance où selon lui il y aura une ou plusieurs expériences ou situations d'évaluation. C'est donc dans un objectif d'accompagnement à la suspension phénoménologique et au lâcher-prise sur mes propres conceptions que l'observation est un atout.

Comme le mentionne Grawitz (2001), l'observation est aussi une technique permettant d'accéder à des données que l'entretien ou la lecture de données froides ne permettent pas (*Ibid.*, p. 788) : les comportements, les façons de se mouvoir et d'évoluer dans l'espace, les interactions entre les sujets, les coutumes professionnelles concernant la manière de ranger, poser, saisir des objets, etc. Il y a par conséquent un objectif à la fois d'accès à la vue pour soi, et à la fois d'immersion dans un espace de la quotidienneté du sujet participant. L'immersion permet d'autant plus le pas de l'empathie dans l'enquête (Janter-Raimondi, 2017) où, de fait, je suis confronté à des incompréhensions, à des obstacles ou encore à des interrogations, comme par exemple : je me rends compte que je ne comprends pas pourquoi il fait ça / je n'aurai pas fait cela ainsi / il se passe quelque chose qu'ils ont l'air de saisir, mais pas moi. Je me confronte à mes propres limites expérientielles (*Ibid.*, p. 163), ce qui peut aider à m'installer le désir de comprendre, l'humilité de poser la question pour

tenter de comprendre dans les limites de ma compréhension (Janner-Raimondi, 2018b, p. 138).

À partir de tout ceci, un dernier objectif est de poser les bases du contrat moral de recherche. Le sujet me voit aussi : il voit ma façon d'arriver, de parler ou interagir avec lui et avec les autres, ma façon de me comporter pendant la séance, ma façon d'utiliser ou non les objets alentours, etc. Il se fait aussi une idée de qui je suis en tant que personne comme en tant que chercheur. Étant donné la nature asymétrique de l'observation, l'horizontalité est d'abord anthropologique et éthique : je me présente de la façon la plus authentique possible sans faire semblant de mon intention et de ma raison d'être ici. Et dans le même temps, je montre un respect fondamental à l'humain, au fait que j'enquête dans un milieu humain, avec ses histoires et ses énigmes pour soi.

- Positionnement du chercheur.

Je me place dans le même espace que le sujet observé, de façon à avoir une vue correcte sur le sujet-évaluateur. Je veille à ne pas entraver la conduite de sa séance : ce qui fait que je demande au sujet quel est l'emplacement le plus facilitant, ou le moins empêchant, pour la bonne conduite de sa séance de travail. Je vise à pouvoir voir l'ensemble des déplacements dans l'espace, de façon à pouvoir bouger le moins possible.

Je n'interagis pas sciemment avec le sujet ou avec les parties-prenantes de la séance ; mais je réagis et réponds cordialement aux sollicitations, en étant le plus bref possible. Par conséquent, l'observation n'est pas participante.

- Techniques principales et leur usage.

J'utilise mon regard principalement pour suivre, tout au long de la séance, le sujet. Dans le même temps, j'ai une intention explicite, celle de repérer de l'évaluation. Je ne viens pas chercher explicitement des *items* ou gestes particuliers ; mais mon intention est tout de même guidée dans le souhait de voir se manifester des évaluations.

L'écriture de l'observation suit par conséquent ces deux dynamiques. Celle de l'observation tout au long, en marquant les temps forts qui jalonnent la séance observée (début, fin, événement). Et celle de manifestations qu'une évaluation se vit là. Ces dernières indications sont écrites, puis transformées en questions à visées compréhensives, permettant de constituer sur place le guide de l'entretien « à chaud » venant juste après, de préférence.

Par conséquent, l'écriture sert à retranscrire la séance observée sous la forme d'un récit d'observation, et à élaborer dans le feu de l'observation un guide d'entretien émergent.

Je retrace un schéma des positionnements des sujets dans la pièce et des déplacements du sujet-évaluateur. Tout d'abord, cela me permet de mieux me resituer et de me remémorer ce qui s'est passé, en complément de la lecture du récit. De plus, l'usage de l'espace, fait par le sujet observé, peut être une perspective d'approfondissements ultérieurs aux analyses. En

définitive, l'usage principal du schéma des déplacements est celui de m'aider à une remémoration future. Cela donne par exemple :

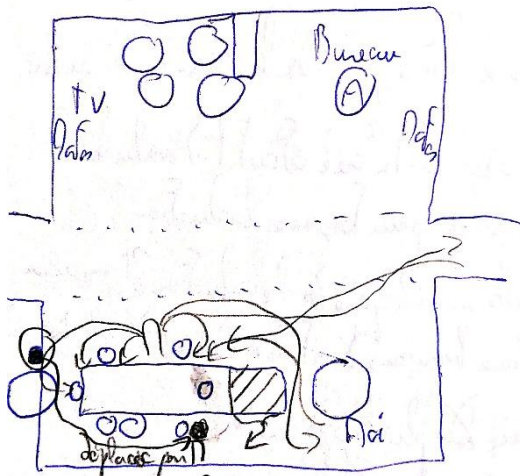


FIGURE 11 - SCHÉMA D'OBSERVATION DE B

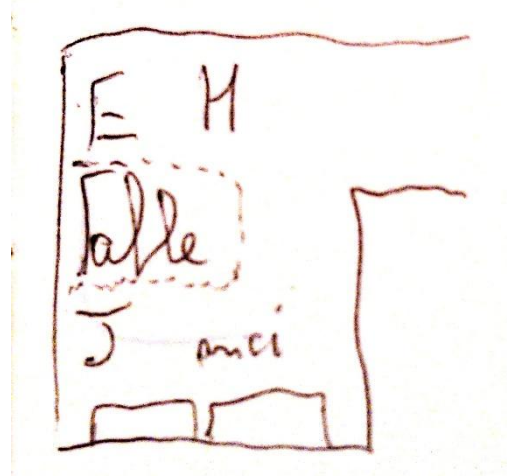


FIGURE 12 - SCHÉMA D'OBSERVATION DE E

- Supports et matériel d'enregistrement.

Je tiens un journal d'observation spécifique pour cette recherche. Ce journal est aussi utilisé pour noter toutes mes pensées et réflexions en lien avec la recherche et le travail de thèse. Le journal est petit de taille, de façon à pouvoir être rangé dans une poche d'un manteau ou d'un pantalon, ne nécessitant rien d'autre que de quoi écrire. Il constitue le principal matériel d'enregistrement des observations.

Je code les notes en numérotant les pages, de la première à la dernière et en légendant, de façon à ne pas mélanger les notes d'observations entre elles.

Je peux utiliser aussi le téléphone portable pour prendre des photos de l'espace ou d'un objet, notamment dans le cas où quelque chose retient mon attention.

## 1.2. L'entretien « à chaud »

L'entretien qualifié d'« à chaud » est un entretien de type semi-directif dont le guide se constitue pendant la séance d'observation précédente. Par conséquent, son contenu n'a de sens que par rapport 1) à la séance venant de s'être déroulée et 2) à la problématique de recherche et son ancrage épistémologique en phénoménologie pratique. Il s'agit d'aller à la rencontre des savoirs de l'autre et pour cela, l'entretien semble tout indiqué.

- Objectifs de la méthode pour la recherche.

Le premier objectif est de me permettre d'aller à la rencontre de la vérité de l'autre, sur deux aspects : 1) des questions sur la pratique, ici évaluative ; et d'autres sur 2) le vécu de l'expérience s'étant déroulée. Les questions sur la pratique (donc portant sur ce que j'ai observé) sont l'occasion de poser le cadre ou le thème de l'entretien, portant sur l'évaluation. Celles sur le vécu viennent encore plus resserrer le cadre en allant sur le thème

dans le thème, à savoir le vécu d'évaluation. Considérant que des éléments de connaissances se trouvent chez le sujet, il s'agit d'ouvrir un cadre leur permettant de se manifester.

Le deuxième objectif est de se laisser surprendre. En effet, les observations peuvent amener à faire voir des manifestations d'évaluation, selon ma propre perception de ce qu'est ou peut être de l'évaluation. Procédant ainsi, je peux les percevoir ainsi parce qu'animé de cette visée et parce qu'acculturé à ce domaine pratique et scientifique. De plus, je suis animé d'un désir de réussite, dans le sens où je désire observer des faits d'évaluations afin d'accumuler des données de recherche. Le piège étant de se laisser happer par ces différents désirs et de venir confondre des noèmes-images fantasmés avec des noèmes à clarifier par la donation du sujet. Car l'expérience vécue de l'évaluateur ne peut être que chez ledit sujet-évaluateur. La dialogue avec le sujet et les réponses aux questions peuvent permettre une suspension nouvelle par la surprise ou le lâcher-prise.

Un autre objectif est de résonner avec les données de l'observation, ultérieurement. Puisque le guide se constitue pendant la séance d'observation, le dialogue vient porter sur des éléments pouvant être connectés avec ce qui a été observé. Il y a deux sources de données d'un objet, permettant une possible triangulation des données : celle de l'observation directe, par mes soins ; et celle de l'entretien, soit de la réflexivité et de la vision du sujet-évaluateur. Dans ce sens, l'alliance des deux méthodes donne une première coloration intuitive pour la recherche : c'est ce qui a permis de s'orienter vers une troisième méthode, celle de l'entretien d'explicitation.

- Positionnement du chercheur.

Je veille aux bonnes conditions de l'entretien, ainsi qu'à l'assignation des rôles. Dans le cadre de cet entretien de recherche, deux rôles sont principaux :

1. Le **rôle du locuteur**, incarné par la personne interviewée, le sujet-évaluateur. Le locuteur est à la fois sujet d'attention de la part du chercheur-interviewer et celui qui permet à la recherche de prendre du sens. Ce rôle se traduit par la prise de parole libérée, conduite par les questions et par les relances, reformulations, de l'interviewer. Il est le principal discutant dans l'entretien. Ce rôle est tenu principalement par la personne interviewée. Il peut cependant être tenu par le chercheur, notamment lorsque la personne interviewée pose des questions.

2. Le **rôle de l'interviewer**, incarné par la personne posant des questions à la personne interviewée, le chercheur. L'interviewer-chercheur adopte une attitude de reformulation ou de compréhension, et use principalement de questions de clarification pour faire préciser la pensée du locuteur, de questions relais pour approfondir ou soutenir un propos, ou de questions bilans pour soit s'assurer de sa bonne compréhension au regard du locuteur, soit pour montrer de son attention.

Ainsi, l'ordre des rôles et leur répartition se déroulent comme suit :

1. Le chercheur présente ses recherches et l'objet de cet entretien : il est présentateur.
2. La personne interviewée parle *via* les questions de l'interviewer-chercheur : elle est locuteur.
3. Le chercheur récapitule les règles de transcription (anonymat, comment traduire son identité), puis laisse le mot de la fin au sujet.

À partir de mes précédentes expériences de recherche, je me suis construit un *memento* pour la constitution de conditions favorables à la menée d'un entretien, comme suit :

Objet/Sujet	Critères de qualité	Indicateurs des critères
Le chercheur-interviewer	Matériel de menée d'entretien correct	- au moins l'un des deux outils d'enregistrement (Pc/téléphone) est fonctionnel (batterie, mémoire, micro opérationnels)
		- conducteur (questions) affiché et lisible
	État favorable à l'entretien	- la concentration est effective
		- a anticipé les missions potentielles et les a organisées
		- est prêt à adopter la posture bienveillante
	Espace de travail aménagé	- le bureau est suffisamment rangé pour ne pas couper le lien avec le locuteur
- les appareils d'enregistrement sont placés et prêts à être utilisés		
- téléphone en mode avion		
Le sujet-interviewé	État favorable <i>a priori</i> à l'entretien	- a exprimé son accord/souhait de participation après avoir été prévenu
		- a anticipé les missions potentielles et les a organisées ( <i>relance du chercheur potentielle</i> )
		- (se présente à l'heure et à l'endroit de l'entretien)
		- a demandé des informations sur la recherche, sur l'entretien, sur la personne du chercheur
Le lieu et l'espace de l'entretien de recherche	Conditions spatiales correctes	- la température n'est ni trop, ni pas assez chaude/froide
		- absence de bruit de fond (horloge, ordinateur bruyant, brouhaha)
		- l'espace peut servir d'espace de travail (éviter les halls, les espaces trop petits, les lieux publics bruyants et peuplés)
		- les assises sont suffisantes pour les deux personnes
	Conditions de confort correctes	- les personnes extérieures sont averties que l'espace est occupé (en cas de partage des locaux)

TABLEAU 6 - MEMENTO POUR CONDUIRE UN ENTRETIEN DANS DE BONNES CONDITIONS

- Techniques principales et leurs usages anticipés.

Les principales techniques sont la formulation de questions suffisamment ouvertes pour permettre le dialogue, et privilégier notamment la prise de parole du sujet ; mais

suffisamment orientées pour dialoguer sur l'expérience s'étant déroulée, sur l'évaluation ou sur des éléments du vécu.

J'utilise le même journal que celui pour l'observation, afin de prendre des notes notamment de questions émergentes pendant le déroulé de l'entretien.

L'ordre des questions est constitué de façon à faciliter l'échange. La première question porte sur soit le dernier moment observé touchant l'expérience, le plus fraîchement en tête *a priori* ; soit sur une généralité pour amorcer l'entretien. Les autres questions sont numérotées dans un ordre qui me semble cohérent pendant l'observation ; ce dernier peut cependant changer en fonction de la direction de l'échange, notamment du fait de questions émergentes par exemple.

Je prends des notes de ce qu'il se dit, notamment pour revenir dessus et faire s'exprimer le sujet par exemple. Je choisis de ne pas prendre de notes sur la posture ou la gestuelle du sujet interviewé, à moins de quelque chose qui me semble frappant, de façon à se concentrer dans la discussion et montrer, véhiculer, une présence authentique d'écoute.

Je marque la fin de l'entretien en proposant le 'mot de la fin' au sujet : une expression libre, un commentaire, quelque chose qu'il souhaiterait dire. Ceci s'inscrit dans la posture éthique du chercheur, comme de la surprise dans la mesure où ces 'mots de la fin' pourraient aussi contenir des informations précieuses.

- Description d'un entretien « à chaud » type.

L'entretien repose sur quatre phases chronologiques : 1) la mise à fin de la séance d'observation → l'entrée en entretien ; 2) la conduite de l'entretien/l'échange ; 3) le 'mot de la fin' ; 4) la mise à fin totale de l'entretien. Je vais les expliciter dans cet ordre.

Premièrement, la *mise à fin de la séance d'observation*. L'entretien se déroule idéalement juste après la séance vécue et observée. C'est le sujet qui vient vers moi pour expliquer que la séance est finie. À partir de cette information, je propose systématiquement au sujet s'il souhaite prendre un temps pour soi, une pause, de régler des affaires, avant de passer à l'entretien. En cas d'accord, je lui demande de m'indiquer l'endroit où se déroulera l'entretien, et je l'attends dans l'espace déterminé. J'oriente le sujet au maximum vers une séparation entre lui et moi : pas de pause commune, pas de partage autre que celui que nous allons avoir après cette séance. Dans le cas où le sujet est prêt, je lance l'entretien.

Ce lancé correspond à *l'entrée en entretien* et vient boucler la première étape. Cela consiste à repréciser l'objet de ma présence et de ce qu'il va suivre, à savoir un entretien où je vais poser des questions de compréhension sur la séance que nous venons de vivre. Je précise qu'idéalement il faudrait que nous ne soyons pas interpellés par quelqu'un ou quelque chose, si cela est possible. Je demande ensuite si le sujet a des questions, des remarques à me faire. Puis, je termine cette étape par la mention de l'enregistrement et de l'anonymat



(du sujet, du lieu et des autres sujets mentionnés), et de la demande d'accord du sujet pour vivre l'entretien et qu'il soit enregistré. Ces différents réquisits sont précisés lors de la première prise de contact avec le sujet volontaire ; mais je les reprécise en situation, afin de veiller à un accord commun et à un rappel, dans le cas où le sujet a oublié, ou a des questions dessus, par exemple.

La *conduite de l'entretien* s'anime sur les techniques mentionnées juste avant. Je veille à ne pas interrompre le sujet dans ses phrases, ses expressions. Nous sommes de préférence face-à-face, avec le moins d'objets entre nous. Le matériel d'enregistrement est posé sur le côté, proche du sujet enquêté. Je tente d'adopter une posture la plus facilitatrice possible, en regardant le sujet dans les yeux ou en suivant du regard ce qu'il souhaite montrer, avec son corps comme avec ses documents, par exemple. Je formule mes questions et je veille à leur réception, en proposant de reformuler dans le cas où j'éprouve une confusion à ma propre écoute (exemple : « ce n'est pas très clair pour moi ce que je demande, est-ce que tu souhaites que je reformule ma question ? »). J'avertis le sujet lorsque j'arrive au bout de mes questions (exemple : « j'ai deux dernières questions s'il te plaît »), de façon à donner des indices sur le déroulement et à se projeter sur ce qui suit, notamment les étapes de fin d'entretien.

Les *mots de la fin* consistent à marquer la fin formelle de l'entretien (exemple : « je n'ai plus de questions »), puis à passer la main au sujet en lui demandant s'il souhaite rajouter quelque chose, préciser quelque chose, me dire quelque chose. Je montre la mise à fin par le fait de fermer mon journal et de poser le stylo, en me remettant face au sujet. Je n'arrête pas l'enregistrement.

Enfin, la *mise à fin totale de l'entretien* se concrétise par des remerciements en direction du sujet, puis par l'arrêt de l'enregistrement. Je reprécise que les *verbatim* seront rendus anonymes et que l'usage de ce matériau reste scientifique, dans le cadre strict de la recherche.

- Support et matériel d'enregistrement.

J'utilise au moins deux matériels d'enregistrement, de façon à s'assurer 1) de la capture du son, ainsi que 2) de la qualité de l'enregistrement : le dictaphone et mon ordinateur personnel.

### 1.3. L'entretien d'explicitation

Chronologiquement, la méthode de l'entretien d'explicitation s'est décidée après la première vague d'entretiens à chaud. Il est apparu comme une idée pertinente, du fait des surprises rencontrées durant le premier entretien, et de ma volonté d'aller enquêter sur le vécu-même, dans un ancrage pratique de la phénoménologie (*cf.* partie 1 : chapitre 5, section 5.4.).

Je suis accompagné à la formation à l'entretien d'explicitation depuis ma seconde année de Master (2017-2018), auprès de Laurence Appriou-Ledesma, et par ses propres travaux de recherche (Appriou-Ledesma, 2018), au sein de l'Unité de recherche et développement professionnel de l'Institut de formation inter-hospitalier Théodore Simon (URIFITS<sup>1</sup>), situé à Neuilly-sur-Marne<sup>2</sup>. Pour cette méthode, j'exposerais son argumentaire à partir de la lecture de Vermersch (2017, principalement). Après quoi, je détaillerais ses indicateurs pratiques, comme pour les deux méthodes précédentes.

L'entretien d'explicitation (EDE) est une méthode développée par Vermersch (2017), dont le but est d'« élucider » (*Ibid.*, p. 117) le « vécu d'action » (*Idem.*) d'une expérience réelle s'étant déroulée chez un sujet ou un groupe de sujets<sup>3</sup>. Élucider,

« C'est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description "complète", et rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien mettre en évidence ce qui en fait l'efficacité » (*Ibid.*, p. 117).

C'est la raison pour laquelle l'EDE poursuit trois sous-buts, en direction de l'enquêteur (obtenir des informations précises sur un type de vécu particulier) et de l'enquêté (prendre conscience de quelque chose de soi ou « lui apprendre à s'auto-informer » (*Ibid.*, p. 18)). Pour ma part, il s'agit seulement du premier sous-but, orienté sur le vécu d'action. Ce terme consiste à considérer que l'action est toujours plus que l'acte-même de faire, entendu comme ce qui est visible par soi ou/et un tiers par exemple. Phénoménologiquement, l'acte-même engage un ensemble d'informations et de facteurs. L'EDE vient s'intéresser à mettre au jour ce que Vermersch nomme le « procédural » (*Ibid.*, p. 25).

« Dans ma démarche, je vais prendre comme étant équivalent le concept d'action et celui de procédural. Le procédural décrivant l'action en tant qu'elle est composée

---

<sup>1</sup> Site de l'URIFITS.

<sup>2</sup> Cependant, en état actuel des choses, je me considère toujours comme apprenti de l'entretien d'explicitation et ne prétends pas à une expertise. Cet accompagnement (par formation, échanges de pratiques, retours réflexifs guidés) me permet de me sentir légitime à utiliser la méthode de l'entretien d'explicitation, tout en considérant qu'elle reste difficile et encore à expérimenter.

<sup>3</sup> En effet, les deux sont possibles selon l'auteur (2017, pp. 104-107), mais nécessitent des postures différentes de la part du chercheur, et les interactions diffèrent du fait du nombre d'interlocuteurs. De plus, la « question d'amorçage » (Vermersch, 2012, p. 190) et sa formulation, c'est-à-dire ce qui va permettre de commencer à structurer l'entretien d'explicitation à proprement parler, va recevoir un accueil différent du fait d'être plusieurs ou seul avec le chercheur.

d'opérations élémentaires d'identification, d'exécution, organisées séquentiellement, donc le faire au sens le plus terre à terre de réalisation effective » (*Ibid.*, pp. 25-26).

Par conséquent, cela signifie que l'EDE vient se focaliser sur une particularité d'un vécu. Considérant ce dernier comme quelque chose de global, mais possiblement séquentialisable *a posteriori*, l'EDE vient chercher une description fine et précise (qualifiée de granulaire) des « actions élémentaires » (*Ibid.*, p. 33) : prise d'information ou d'identification, d'actions de réalisation, d'exécution (*Idem.*). Ceci implique deux choses liées entre elles : la première est l'identification précise, en amont, de ce qui va être élucidé (*Ibid.*, p. 39) qui sera tenu par l'enquêteur ; réciproquement la seconde chose est la tenue stricte de ce dernier dans le champ d'action investigué à partir d'une situation réelle bien précise et astreinte dans le temps, nécessitant une posture de « guidage » (*Ibid.*, p. 45 et 138). Dans cette méthode, « guider » n'est pas diriger. Vermersch l'explique par la nuance et la tension entre conduire l'entretien et ne pas juger. Il s'agit de tenir la conduite de l'entretien dans la zone d'action à élucider, du fait de la contre-intuitivité d'aborder ce genre d'informations granulaires. Dans le même, il s'agit de garder la position d'accueil non-jugeante de tout ce que le sujet va dire. Cela signifie que l'enquêteur doit suspendre toutes sortes de positions sur le contenu du discours, afin de se focaliser sur la bonne conduite méthodologiquement serrée de l'EDE (*Ibid.*, p. 39).

Concrètement, atteindre cette « élucidation » nécessite une concentration importante sur soi : le fait de rester à sa place de guide, tout en écoutant bien ce qu'il se dit de façon à progresser dans la granularité du discours. Pour cela, on distinguera deux moments dans l'EDE : celui du pré-entretien qui consiste à installer les conditions de l'entretien, mais aussi le début de l'échange, le fait de contextualiser la situation, les tâtonnements respectifs ; et celui de l'entretien à proprement parler qui commence par la description de l'expérience vécue choisie par le sujet (*Ibid.*, p. 111). Ensuite, l'EDE nécessite une « position de parole » (*Ibid.*, p. 21) particulière : celle en « je ». En effet, l'EDE repose sur une considération importante de la subjectivité comme topique de connaissances dont des caractéristiques échappent à d'autres méthodes, dont celles du « préréfléchi » (Vermersch, 2012, p. 158). L'objet de l'EDE est d'opérer un « réfléchissement » (Vermersch, 2017, p. 89) « [...] qui se traduit phénoménologiquement par un sentiment de "revivre" » (*Ibid.*, p. 90). L'auteur fait la distinction entre deux types de mémoires : une mémoire intellectualiste qui consiste à convoquer différentes sortes d'informations cognitives (des informations contextuelles, théoriques ou formalisées comme les règles ou codes, ainsi que les motifs ou les jugements que le sujet porte sur l'expérience en question. Vermersch qualifie ces informations de « satellites » [*Ibid.*, pp. 35-42] et ne faisant pas l'objet d'attention du guide d'un EDE) et une mémoire « concrète » (*Ibid.*, p. 87) qui repose sur les sensations, la présence d'un corps-propre dans l'expérience, ici réincarné dans le fait de parler de l'expérience : en explicitant, le sujet vit quelque chose plus qu'il ne l'explique. Le guide doit pour cela le conduire à évoquer petit à petit les étapes détaillées, granulaires, de l'expérience évoquée, faisant de la prise de parole du sujet une « prise de parole incarnée », dont a été discutée plus haut

l'importance phénoménologique pour à la fois définir la vision de l'expérience ainsi que les conditions d'une phénoménologie pratique en acte.

Pour finir, je précise quelques éléments sur la granularité de la description. Vermersch identifie quatre niveaux de granularité de l'action (2017, pp. 122-129) dont les niveaux intermédiaires sont ceux visés par l'EDE : celui de la tâche (niveau 2) et celui d'une opération de la tâche (niveau 3). Concrètement, il s'agit d'emmener le sujet à décrire une « tâche spécifiée » (*Ibid.*, p. 43), dans une expérience vécue située par ses soins et guidée au besoin par celui de l'enquêteur. Cette tâche en question est quelque chose de réalisé et de précis, qui peut être précisé dans le temps et l'espace du sujet<sup>1</sup>, parce que mémorisé. Une fois la tâche située, le guide conduit le sujet à décrire plus finement quelque chose de la tâche dans son action : une opération. Cette opération est conduite par le sujet (*cf.* la prise de parole incarnée, donc en « je »), les questions et les relances (*cf.* les techniques décrites ci-dessous) servent à resserrer le souvenir et le discours vers cette opération précise et ses descriptions, qui sont le lieu de l'élucidation du préréfléchi (*Ibid.*, p. 127). La mise en explicitation de cet implicite est un vécu à part entière qui est l'aboutissement, du point de vue du chercheur, de l'EDE. Il y a une nouvelle connaissance, pour les deux parties : le sujet l'éprouve<sup>2</sup> et l'enquêteur le perçoit<sup>3</sup>. Ce résidu pourra faire l'objet d'une reconstitution de ses « fragments », comme le dit Vermersch (*Ibid.*, p. 128). Il y a des fragments du discours et dans le discours qui conduisent à ce petit moment précis qui a fait l'objet d'une élucidation.

- Objectifs de la méthode pour la recherche.

Le premier objectif est d'aller entendre puis retrouver une ou plusieurs expériences vécues finement décrites par le sujet. Cet objectif repose sur une vision de l'expérience, ainsi que sur la problématique de recherche qui engage à la fois une proposition méthodologique à tester et éprouver pour les recherches en évaluation<sup>4</sup> et à la fois une enquête au cœur du

---

<sup>1</sup> En langage phénoménologique, dont il saisit la rétention au sein de son flux de conscience : dont il en a la possibilité, par la présentification de la rétention à partir de la question d'amorçage. Cela se présente à lui, il le vise. Au guide d'approfondir la visée vers le procédural.

<sup>2</sup> Vermersch emploie la figure de la madeleine de Proust pour l'expliquer (2017, pp. 85-88).

<sup>3</sup> Bien que ce ne soit pas facile de percevoir que là, à ce moment-là de l'entretien, nous y sommes. Vermersch (2017) donne des indications corporelles pour détecter si le sujet est dans une prise de parole incarnée et lancé dans l'élucidation (décrochage du regard, débit de parole ralenti, usage du « Je ») : le sujet est perçu comme là-bas, en train de revivre son vécu. Cela n'empêche pas les diverses manières de vivre cela et de douter de sa perception de l'effectivité de cet état. Pour ma part, c'est beaucoup à l'intuition que je navigue et que je perçois que là, nous avons atteint l'élucidation ou qu'au contraire il semblerait que nous ne le pourrions pas.

<sup>4</sup> Je n'ai pas lu d'articles ou d'ouvrages en évaluation dont l'auteur utilisait l'entretien d'explicitation (*cf.* Bibliographie principale).

vécu du sujet-évaluateur. Enfin, l'ancrage épistémologique en phénoménologie pratique vient situer cette position méthodologique dans une certaine cohérence applicative (Depraz *et al.*, 2011, pp. 49-56 ; Vermersch, 2017, p. 158).

Le deuxième objectif est d'accueillir une donnée pouvant faire l'objet d'une investigation phénoménologique, portant sur une expérience précise d'une évaluation animée. La connaissance est située chez le sujet, et cette méthode permet d'atteindre une finesse d'une facette de celle-ci, permettant de mieux comprendre ce qui se passe quand il évalue, et *a fortiori* monter en généralité : que se passe-t-il quand on évalue ?

Dans le sens du précédent objectif, l'EDE est une méthode permettant de percevoir puis analyser possiblement les « champs attentionnels » (Vermersch, 2012, p. 209) d'une évaluation pour soi. Autrement dit, il est possible de comprendre à quoi fait attention le sujet dans son expérience d'évaluation, et ce qu'il est possible d'apprendre de cela. Il y a des « thèmes », des « directions », des « objets » et leurs « parties » (*Idem.*) qui viennent se donner par le discours et qui pourraient donner des informations sur les connaissances subjectives en matière d'évaluation.

- Positionnement du chercheur.

Le positionnement du chercheur est presque similaire à celui de l'entretien « à chaud », à ceci près que la fonction de guidage vient impliquer une façon d'interagir plus directive. Le positionnement du locuteur repose sur la confiance et l'accord de la menée de cet entretien : les caractéristiques précédemment décrites ne changent pas, à ceci près que l'interviewer doit s'assurer de l'accord du locuteur dès que nous avançons dans le guidage (ce que Vermersch appelle le « contrat de communication », *Ibid.*, pp. 92-96). Aussi il se retrouve les mêmes rôles que plus haut, avec la nuance que celui de l'interviewer prend une tournure plus « canalisatrice », pour reprendre le vocabulaire de Vermersch (2017), du discours du locuteur. Par ailleurs, il y a finalement une seule question principale, qualifiée d'amorçage. Elle fait partie des techniques de cette méthode, présentées ci-dessous.

Par ailleurs, nous nous positionnons autrement qu'en face-à-face. Ma formation m'a conduit à privilégier le positionnement latéral ou de côté, par rapport au locuteur. Cet emplacement se justifie afin de privilégier le décrochage du regard du locuteur, de manière qu'il ne se concentre pas sur moi mais progressivement sur le ressouvenir qui se présente à lui. Pour autant, le locuteur doit pouvoir me voir facilement : c'est la raison pour laquelle je ne me mets pas totalement sur l'un de ses versants, ou derrière, mais plutôt de biais, de façon que j'apparaisse dans son champ de vision. Cette vision est importante, dans la mesure où l'une des techniques consiste à imiter la gestuelle du locuteur, notamment durant la phase progressive de la description de la tâche puis de l'opération.

Pour synthétiser :

- Le **rôle du locuteur** reste proche du précédent type d'entretien, à ceci près qu'il est plus guidé.
- Le **rôle de l'interviewer** est plus guidant, moins dans l'échange ou la discussion que de conduire à situer une situation ou une expérience vécue, puis de faire cibler une tâche spécifique au locuteur et amener à décrire une opération précise de cette tâche.

La gestion des conditions favorables ne change pas. La chronologie des étapes de l'entretien non plus : le 'mot de la fin' est laissé au locuteur.

- Techniques principales et leurs usages anticipés.

À partir des ouvrages de Vermersch (2012, 2017) et de ma formation, j'identifie plusieurs techniques propres à cette méthode : la question d'amorçage, le guidage, la régulation. Je les exposerai dans cet ordre.

À propos de la *question d'amorçage* ou nommée aussi question de départ (2017, p. 108), cette question est plutôt une indication de ce sur quoi je souhaite que le locuteur vienne parler, et comporte les informations suivantes :

- Parler d'une situation ou d'une expérience vécue ;
- où le sujet était un position/attitude/fonction d'évaluatrice ou d'évaluateur ;
- dans un contexte professionnel.
- La situation ou l'expérience est marquante :
  - Soit positivement.
  - Soit d'une manière qui laisse sceptique ou posant question.

Selon Vermersch (2017), la question de départ doit veiller aux critères suivants dans sa formulation :

- « privilégier les formulations directes et positives » (*Ibid.*, p. 108).
- « éviter les formulations avec inductions négatives » (*Ibid.*, p. 109) c'est-à-dire les « ne serait-il pas possible de », « ça risque peut-être de », « ça remonte peut-être à longtemps » etc. qui reviennent à insinuer une difficulté ou un obstacle.
- Éviter « les formulations initiales trop complexes » (*Ibid.*, pp. 109-111) c'est-à-dire avec beaucoup d'explications ou de justifications de la raison pour laquelle je souhaite écouter le sujet là-dessus, ou alors de conceptualiser (exemple : « parle-moi d'une expérience d'évaluation où tu te sentais subjectivement impliqué »), ou une question trop longue.
- Éviter « les guidages implicites erronés, l'absence de guidage » (*Ibid.*, pp. 111-112) c'est-à-dire ne pas poser de questions amenant au procédural (exemple : « que penses-tu de la subjectivité dans l'évaluation ») ou ne pas guider (ou être perçu comme non-guidant, comme resté flou sur ce qu'il va se passer,

sur comment on va s'y prendre, d'être présent dans les relances...). Cela rejoint le point suivant.

- Éviter « l'absence de contrat de communication » (*Ibid.*, pp. 112-113) c'est-à-dire le fait d'avoir prévenu le sujet de la façon dont cela va se passer, notamment quant au guide et aux relances, à une présence forte de l'interviewer et d'en expliquer les raisons et le but. À cette suite, de demander l'accord du sujet, à la fois de ces techniques et à la fois de la conduite de l'entretien, avant même son commencement.

Voici des exemples de questions d'amorçage ou de départ, extraites des entretiens menés (cf. annexes, partie 3 : chapitres 2, 3, 4 et 5, Retranscription de l'entretien de recherche 2) :

« Alors la situation d'évaluation, elle est où toi tu es en attitude d'évaluatrice, et c'est une situation qui soit t'as marquée euh... positivement. Euh... voilà, tu en gardes un bon souv'nir, euh... Et que tu vas pouvoir me... me raconter, me décrire. Soit un p'tit peu le contraire, une situation qui te laisse, un peu... comme sceptique, dans le questionnement, peut-être même dans le trouble. En tout cas qui te laisse... encore aujourd'hui euh... Ah ! Questionnante, quoi ! » (B, EDE : Ch7)<sup>1</sup>.

« je vais te demander de parler d'une situation que tu as vécu où tu étais en attitude d'évaluateur ; que ça soit dans le métier d'animateur que tu es en train d'être formé ou que ce soit avant. une situation d'évaluation qui toi t'as marquée. qui t'a marqué, c'est-à-dire soit très positive ou en tout cas que tu as de bons souvenirs de cette dernière, soit qui te laisse aujourd'hui encore un peu peut-être sceptique, à te poser des questions de pourquoi ça s'est passé ainsi...à être un peu dans dans le souci de de comprendre de ce qui s'est de ce qui est arrivé » (H, EDE : Ch1).

« as-tu en tête une situation, une situation, que voilà, que tu aimerais mettre au travail. À partir du moment, où toi tu t'qualifies, que tu es dans une attitude d'évaluateur » (E, EDE : Ch4 et Ch6).

« On peut très bien, c'est génial, ce serait effectivement d' partir d'une situation commune, euh, et en plus, si j'ai bien compris, vous étiez trois dans cette situation, il y avait le candidat et vous deux en tant qu'expertes » (CM, EDE : Ch1).

---

<sup>1</sup> Cette citation est un extrait d'un *verbatim*, ici de l'entretien d'explicitation de B (cf. annexes, partie 3 : chapitre 2, Retranscription de l'entretien d'explicitation). Les *verbatim*s sont utilisés comme données de travail pouvant s'intégrer dans le corps du texte, en fonction des règles d'usage présentées au chapitre 3 suivant, section 3.4.

Cette technique consiste à faire faire un « amorçage » (Vermersch, 2012, p. 188) de la part du sujet sur le ressouvenir qui se présente. « On peut appeler “amorçage” le processus par lequel une trace mnésique est conduite à l'éveil à partir d'un éveil partiel par résonance d'une propriété, d'une relation connexe de la chose » (*Idem.*). Pour autant, l'amorçage peut intervenir après, dans le fil de l'entretien, faisant passer du pré-entretien à l'entretien à proprement parler. En effet, il reste, après la question, le temps de trouver la situation ou l'expérience correspondante pour le sujet, puis d'aller sur une tâche réalisée. D'où la nécessité de la technique du guidage.

À propos du *guidage* et de la *régulation*, Vermersch précise que « Opérer un guidage, c'est intervenir, c'est formuler des relances qui cherchent à influencer l'intention de verbalisation de l'interviewé » (2017, p. 138). Guider revient à lancer la question d'amorçage, dont la réponse du sujet fournit un cap. L'interviewer doit à la suite tenir le cap au maximum en guidant et régulant. Vermersch donne plusieurs indications pour guider (*Ibid.*, pp. 54-60) que l'on synthétise comme suit :

- Ralentir le débit de la parole, la sienne propre comme celle du locuteur par des invitation à « revenir sur », « prendre le temps sur », « s'attarder », etc. Il s'agit de s'observer aussi, dans la mesure où lorsque on sent que la tâche est peut-être dite, plutôt que d'aller vite dans l'objet, il s'agit au contraire d'inviter à la lenteur, y compris dans ses propres formulations (*Ibid.*, pp. 54-55).
- « Faire spécifier » (*Ibid.*, pp. 55-57), c'est-à-dire prendre un énoncé et le faire préciser : soit dans son contexte de façon à s'enfoncer dans le concret de l'expérience en train de se dire, avec le lieu mais surtout l'endroit, les objets alentours, les autres sujets, les détails sensibles... ; soit dans les détails restant en manque dans le discours, comme sur « il faisait beau », « c'était une journée pénible », « on n'était pas nombreuses ». Les deux ont comme but de faire se remémorer le sujet pour le guider vers le procédural.
- Répéter les mêmes mots, d'un ton proche du locuteur, comme pour faire un écho ou une caisse de résonance et 1) montrer que je suis là, attentif, 2) encourager à continuer, poursuivre dans ce qui est en train d'être dit et fait à la fois.
- Dans le même sens, réguler sa propre posture soit avec peu de mouvements pour éviter d'attirer l'attention, et par conséquent de la sortir du processus ; soit avec une gestualité imitative du locuteur dans sa tenue corporelle (*Ibid.*, p. 150). Cet effet-miroir jouerait sur la concentration du sujet et à installer un climat pour développer sur le procédural (*Ibid.*, pp. 57-59).

Je place la *régulation* avec le guidage dans la mesure où réguler est une intervention de guidage. La régulation principale est de ramener le sujet sur le type d'informations procédurales. Pour s'y faire, je peux montrer que l'on entend telle information, puis inviter à



revenir sur tel aspect qui vient d'être dit par le locuteur. Vermersch explique que « la régulation démarre chaque fois que vous percevez que vous faites trop d'efforts dans le déroulement de l'échange » (2017, p. 146). En définitive, réguler revient aussi à se couper de l'échange en proposant une pause dans le discours, que ce soit pour identifier la situation évoquée, revenir au but de l'entretien et au contrat de communication, au processus de sélection de la situation évoquée.

Dans la conduite de cet entretien, l'enquêteur ne fait rien d'autre que de guider. Pas de prise de notes, ni regard porté sur autre chose que le locuteur.

- Description d'une conduite d'un EDE type.

Comme précédemment, l'entretien repose sur quatre phases chronologiques : 1) l'entrée en entretien ; 2) la conduite de l'entretien ; 3) le 'mot de la fin' ; 4) la mise à fin totale de l'entretien.

La *première* étape consiste à recontextualiser la recherche et la raison de cet entretien. Ces informations sont nécessaires pour que le sujet se refasse son idée de la recherche, et puisse discuter du « contrat de communication » tel que Vermersch le décrit, reposant sur un principe de « confiance » (2012, p. 311). Pour l'induire, j'expose que l'entretien d'explicitation permet de poursuivre l'enquête sur l'expérience d'évaluation, en s'intéressant cette fois-ci à une expérience ou une situation vécue d'une façon particulière. De là, j'explique en quoi consiste un EDE : la question de départ, ma posture de guidage, qui fera que parfois j'interviendrais pendant le discours afin de ramener à un aspect ou à quelque chose qui aura été dit. J'expose le but, à savoir de faire s'exprimer quelque chose de peut-être pas vu, ou d'implicite ou d'inconscient, mais qui est là malgré tout. J'explique aussi la raison de la disposition et de mon installation particulière : pour que le sujet puisse privilégier un décrochage de ce qui se passe ici, pour mieux se souvenir, tout en me voyant. Je finis l'exposé par la demande d'accord de ces façons de faire et de la conduite de l'entretien, suivi de la précision que le sujet pourra demander, quand il le veut, de stopper, et de revenir à notre accord ; tout comme je m'autoriserais à les lui demander en cours d'entretien, et que je serais dans une attitude sincère de vouloir savoir et agir en conséquence.

La *conduite de l'entretien* démarre par la question de départ ou d'amorçage dès lors que le sujet a donné son accord. Avant d'être dans la situation d'explicitation, nous sommes dans le pré-entretien. Pendant ce pré-entretien, je suis attentif à tout ce qu'il se dit et se fait avec le corps du sujet. J'essaie parfois de l'imiter, tant dans sa gestuelle que dans son ton de voix ; parfois de ne presque pas bouger, si ce n'est de la bouche, en tentant de maintenir un ton calme, doux et naturel. Lorsque je détecte une tâche dans l'expérience ou la situation décrite, j'invite à s'y attarder par les techniques de guidage et de régulation précédemment décrites. Je ne précise pas que là, nous sommes dans la tâche ou dans ce dans quoi il faut

aller. J'invite le sujet à revenir ou à décrire précisément ce qu'il faisait à ce moment-là, puis je veille à guider dans ce sens.

À partir de cette régulation, nous entrons dans l'entretien d'explicitation à proprement parler. Je conduis l'entretien de façon à percevoir les indicateurs d'une « élucidation », en opérant une réduction réflexive : « j'entends qu'il est dans ce registre du discours. Il semble être dans une évocation : il est dans du Je ; il est dans du factuel ; il emploie des mots simples et descriptifs. OK, je maintiens sur ce registre et je ne lâche pas jusqu'à entendre la phrase d'élucidation ». En effet, mes précédentes expériences m'ont amené à situer le moment d'élucidation sous la forme d'une phrase-clé, accompagnée d'une certaine façon de la dire :

- Le regard ne me fixe pas, il est ailleurs.
- Le ton est différent de jusqu'alors. Parfois il est calme et lent, parfois accéléré et comme extatique.
- Les mains bougent, elles se portent souvent vers une partie du corps.
- La phrase est suivie d'un affaissement du visage et de la tête, comme un coup de fatigue subit ou un coup de chaleur. Le ton est ralenti, les yeux descendent comme la tête et le visage. Le visage donne le sentiment d'être un peu perdu.

Ces quelques aspects ne sont pas certains, mais expérientiels. Ils me servent dans la conduite de l'EDE, tout en n'étant pas utilisés comme le but à atteindre. Ce sont plus des marqueurs que j'ai accumulés avec l'expérience de menée, qui ne sont pas cependant systématiques. Pour autant, lorsque je détecte ces signes ou quelque chose de ressemblant, je laisse quelques secondes en suspens, comme pour laisser reprendre le souffle, puis j'invite à mettre fin à l'entretien en indiquant que « pour moi, c'est bon » ou « c'est terminé », par exemple.

Dans le cas où je ne perçois pas qu'il se passe une élucidation, je veille à mener l'entretien jusqu'au bout (c'est-à-dire à appliquer les quatre étapes) tout en veillant à ne pas formuler mon avis sur la qualité explicatrice ou non de l'entretien. Je formule la même remarque (« pour moi, c'est bon ») ou affiliée, dans une durée plus ou moins rapide en fonction de comment se déroule l'entretien et de ses conditions. Si je perçois que le sujet ne vit pas bien l'expérience, ou que quelque chose empêche le déroulé : je demande un nouveau « contrat de communication » et un accord sur le souhait de poursuivre l'entretien. En cas de refus, je passe à l'étape suivante ; en cas d'accord, je relance l'entretien, soit sur une nouvelle expérience, soit sur un aspect évoqué.

Les *troisième et quatrième étapes* sont identiques à l'entretien « à chaud », introduites par la formulation de fin d'entretien « pour moi, c'est bon » ou une phrase de ce sens.

- Support et matériel d'enregistrement.

Pour cette méthode je n'ai pas de support, si ce n'est l'entraînement en amont de chaque conduite d'EDE auprès de proches. Je considère l'entraînement comme un support dans la

mesure où conduire ce type d'entretien m'est difficile et réclame une façon de se comporter et de guider particulière. J'utilise pour moi-même la figure du sport pour ce type d'entretien : l'échauffement d'abord, puis la séance.

J'utilise les mêmes matériels d'enregistrement que pour le précédent entretien.

#### 1.4. L'entretien du « retour d'expérience »

Cet entretien est de type semi-dirigé, reposant sur un guide d'entretien élaboré en amont. La visée est la même pour les participants à la recherche : recueillir des expressions de vécu sur leur expérience en tant que participants à la recherche et ses effets, le cas échéant, sur leur vécu général. Dans cette orientation, et étant donné le laps de temps conséquent depuis le dernier entretien<sup>1</sup> (celui de C et M date du 2 mars 2020 ; le premier entretien du retour d'expérience date du 9 juillet 2021 pour C seule), je fais l'hypothèse que le recul était suffisamment installé pour avoir un regard froid, distancié de nos rapports interpersonnels, et que de nouvelles expériences d'évaluation avaient pu se vivre depuis la dernière fois, permettant un récit complémentaire, le cas échéant.

- Objectifs de la méthode pour la recherche.

Cette méthode a comme objectif le recueil d'expressions évaluatives sur la conduite de la recherche, dans une visée compréhensive et d'amélioration, mais aussi afin de donner la parole aux premières personnes concernées sur la recherche. Bien que je veille à favoriser l'expression durant les deux précédents entretiens, il s'agit ici de laisser place au maximum au sujet et à ce qu'il souhaite dire sur mon attitude, mes propos, mes façons de faire, ce qu'il a ressenti ; et dans tout cela, ce qu'il souhaite me donner à entendre.

Un autre objectif est de renouer le contact, après plusieurs mois d'absence. C'est l'occasion pour moi de donner à entendre où j'en suis dans la recherche et le traitement des données, de revenir sur le contrat de recherche (et particulièrement sur l'accès aux données) et sur ma propre formation : le retour des participants fait partie à la fois éthiquement de la recherche, mais aussi pédagogiquement de ma formation à la recherche, en recevant les expressions des sujets sur la conduite de l'enquête.

Un autre objectif est de faire exprimer une actualité de la situation ou du contexte évaluatif du sujet. Autrement dit, d'entendre où en est le sujet dans ses environnements socio-professionnels, et les états (de connaissances, d'expériences, de formations, ...) en matière

---

<sup>1</sup> Cet entretien s'est élaboré après les vagues de confinement. Aussi, il est fait mention des différents participants à la recherche, dont les portraits sont décrits au chapitre 5 suivant, en section 5.2.

d'évaluation dans ses lieux d'exercice ou de vie. Pour les stagiaires, B et H, c'est l'occasion d'entendre le rôle ou l'absence de rôle qu'ont eu la formation professionnelle et la structure d'alternance dans leurs pratiques évaluatives. Pour C et M, c'est celle de situer l'état des dispositifs de certifications et d'évaluations dans les formations, au moment où la DRJSCS passe à une nouvelle forme institutionnelle et de nouveaux fonctionnements. Pour E, c'est l'occasion d'entendre comment ses différentes fonctions dans la formation d'adultes du champ viennent-elles qualifier ses expériences d'évaluateur : entre régulateur sur les structures d'alternance ; expert-évaluateur dans les certifications ; formateur auprès de stagiaires de la formation ; praticien réflexif sur ses professions et contenus pédagogiques.

- Positionnement du chercheur.

Le positionnement ne diffère pas du premier entretien, hormis sur deux éléments :

1. Un guide d'entretien est constitué en amont, avec un changement opéré sur la question de contexte.
2. Les entretiens se sont menés à distance, du fait de la situation sanitaire : trois par téléphone, et un par visioconférence.

J'ai repris contact avec les sujets en amont de chaque entretien. Ceci, afin d'organiser avec le sujet le moment le plus approprié pour la conduite de cet entretien, mais aussi pour lui permettre de s'y préparer. En effet, mes ambitions consistent à recueillir un matériel engageant pour le sujet : s'exprimer sur son expérience vécue, en tant que participant à une recherche doctorale et donner des informations actuelles en matière d'évaluation. Pour faciliter l'expression la plus authentique possible, j'ai pris le parti de prévenir les sujets, de manière qu'ils puissent anticiper ce qu'ils souhaitent communiquer, et ainsi d'avoir le sentiment d'avoir dit ce qu'il fallait dire. Cela n'empêche pas de préciser, en fin d'entretien, que je reste disponible et joignable. Mais le fait d'avoir prévenu en amont fait que le sujet a un sentiment de participer à la maîtrise et l'organisation de l'expérience.

- Techniques principales et leurs usages anticipés.

J'ai élaboré un guide d'entretien consistant à faire exprimer le sujet sur deux objets principaux : 1) un retour sur la recherche, en tant que participant et 2) un état de situations sur l'évaluation, de la place du sujet. Je présente le guide d'entretien, avec une justification pour chacune des questions ou des *items* abordés.

- *Introduction : recontextualisation.*

Je commence l'entretien en recontextualisant la recherche et en remerciant le participant pour sa participation. Je reviens sur les notions d'expérience, d'évaluation, de vécu. Je mentionne les deux entretiens précédents. Je précise que j'ai quelques questions, consistant à recueillir ses avis sur l'expérience de la recherche, et sur les situations en évaluation.

- Question contextuelle : *la formation ou/et la structure d’alternance a joué sur tes façons d’évaluer ? OU que souhaites-tu me dire sur l’évaluation ? OU expressions libres sur l’état de situation en évaluation.*

Après le premier entretien mené avec C (cf. annexes, partie 3 : chapitre 5, Retranscription de l’entretien du « retour d’expérience »), j’ai compris que commencer par une actualisation serait plus facilitant pour venir, en second lieu, sur un retour évaluatif ou un *feedback* sur ma personne ou mon travail. L’intérêt de ces questions contextuelles est d’entendre les transformations ou états en matière d’évaluation de leurs expériences ou situations professionnelles.

- *Quel(s) retour(s) souhaites-tu me faire sur la recherche, sa conduite, mes façons de faire ?*

J’emploie le terme de « retour » afin de ne pas orienter l’interprétation du sujet. On peut entendre « avis », « évaluation », tout comme « autoévaluation », « effets », « résonances », etc. La question se veut ouverte, et orientée sur le « souhait » : est donné ce qui est donné, sans préjuger de ce qu’il pourrait y avoir d’autre, ou de caché, ou de non-dit.

Cette question se clôt par un remerciement de ma part.

- Demande de l’accès aux fichiers de retranscription.

Ce dernier entretien est l’occasion de revenir sur les retranscriptions. À la fois pour rappeler qu’ils sont systématiquement retranscrits, mais aussi qu’ils sont accessibles, sur demande, au sujet participant. À ce moment-là de l’entretien, je demande explicitement si le sujet souhaite un envoi des fichiers de retranscription.

- Rappel éthique et mise à fin.

Je rappelle ici le processus d’anonymisation de l’ensemble des informations contextuelles données lors de l’entretien.

J’emmène vers la fin de l’entretien par les rappels d’usage des données dans la thèse, et sur sa soutenance. Dans ce cadre, je mentionne que la présence du sujet lors de la soutenance est bienvenue et que la date lui sera communiquée.

Durant l’entretien, je prends note de ce que j’appelle des « notions ». Il s’agit de termes-clés propres au sujet, identifiés par les traitements des deux précédentes retranscriptions étudiées. Les notions sont des termes dits par le sujet interviewé résonants avec ce que j’ai repéré : ce peut être des *verbatim* occurrents, des mentions d’expériences abordées précédemment par exemple.

- Supports.

Les principaux supports sont le guide d'entretien, transcrit sur un fichier en format Word où j'y mentionne les informations contextuelles de conduite de l'entretien. J'écris les « notions » dites entre guillemets ; et mes propres idées sans guillemets.

J'utilise mon ordinateur pour enregistrer l'audio, dans la mesure où les appels sont donnés par téléphone. Je laisse l'enregistrement s'effectuer jusqu'aux remerciements finaux et aux « au revoir » de fin.

## Chapitre 2 – Méthodes d’analyses

Arrivé à ce stade d’application de la méthodologie, l’ensemble des données se trouvent dans deux états : celui du recueil et celui de la transcription. Je considère l’étape de la transcription des entretiens comme faisant encore partie des méthodes d’enquête, dans la mesure où retranscrire permet d’aller sur une autre forme de terrain dans le terrain : celui de mes souvenirs et de la nouvelle compréhension que j’en fait ou que je fais de la situation à ce moment-là. Par conséquent, les différentes réflexions ou résonances vécues de l’entrée sur le terrain à la forme rangée des données (retranscriptions d’entretiens ; récits d’observation) sont considérées comme des analyses à chaud, certes, mais non-orchestrées par une ou un ensemble de techniques. Leur état est à considérer dans un entre-deux, entre l’enquête (sur l’enquête finalement ou les données d’enquête) et l’analyse.

Dans ce chapitre je souhaite décrire la façon dont je me suis pris pour produire un résultat, à partir d’une information provenant d’une donnée, comme une phrase d’un *verbatim* ou une note sur le récit d’observation. La posture est celle d’un phénoménologue : les données sont abordées telles quelles, en m’efforçant de suspendre ma relation avec les souvenirs, réminiscences, avis et opinions, auto-jugements, etc. pour me concentrer sur une intention : que me disent ces données de vécus de ce qu’il vit de l’évaluation conduite ?

Procédant ainsi, il se dégage trois couches d’analyses et par conséquent trois séries de résultats. La première série d’analyse est *descriptive*. Cette couche est individuelle, c’est-à-dire singulière, propre à chacun des sujets participants à la recherche. Elle consiste à reconstituer phénoménologiquement les données du vécu de l’expérience d’évaluation conduite, à partir des trois techniques de l’enquête<sup>1</sup>, c’est-à-dire à leur donner corps par le fait que je sois animé de cette intention de donation-description. J’ai conçu trois types de descriptions à opérer<sup>2</sup> pour chacun des sujets et chronologiquement situés :

---

<sup>1</sup> Pour rappel, qui sont l’observation, l’entretien à chaud (post-observation) et l’entretien d’explicitation. Ces trois moments sont aussi trois techniques de recherche et sont reliées entre elles, dans la mesure où la limite de la première occasionnait la genèse de la seconde, jusqu’à l’entretien d’explicitation : il fallait atteindre les limites d’une observation directe pour que j’imagine aller chercher l’expression du vécu de cette situation par l’évaluateur. Il fallait atteindre les limites de mes propres intentions et imaginations dans l’écoute puis la relecture du premier entretien pour que j’imagine aller chercher une explicitation située seulement chez le sujet évaluateur.

<sup>2</sup> Inspirés par Depraz *et al.* (2011, pp. 40-42) dont je retiens que « Produire une description située sur [le] plan [de la genèse d’un objet, d’un acte ou d’un vécu dans la perception] suppose d’épouser le mouvement *in statu nascendi* où se forme l’objet, le concept, l’acte, le vécu, capter le moment où il est là de façon immanente et vécue sans avoir encore été donné dans une apparition phénoménale. [...] En revanche, cette intentionnalité génétique prend en considération le mouvement, la temporalité de l’émergence d’un objet, sa dynamique

- Le déroulement temporel du vécu (inspiré par Vermersch, 2012) : à partir des *verbatim*, reconstituer un ou plusieurs vécus d'évaluation animée, en les titrant, de leur début à leur fin. Il s'agit de décrire ce qui se fait, à partir de ce qui se dit dans ce qu'il se vit. À partir des observations, étayer la reconstitution par une conscience secondaire, la mienne, servant d'illustrations empiriques ou observables.
- Les exemples, donnés ou observés (inspiré par Depraz, 2012) : à partir des *verbatim*, ressortir les exemples décrits de vécus ( énatifs, émotionnels, corporels-gestuels) tout comme la constitution propre de l'exemple donné par le sujet (dans tel propos, l'exemple a une figure qui est celle-ci).
- Les langages de l'éprouvé : à partir des *verbatim*, faire ressortir les mots correspondants à des « modalités d'énoncé » (Riegel *et al.*, 2016, pp. 975-977). Il s'agit de les recenser, dans le cours du récit d'une expérience d'une évaluation.

La deuxième série de résultats ou couche d'analyse est *transcendantale*. Elle consiste en une prise de position se distanciant de la singularité des premiers résultats pour aller vers une généralisation. Ainsi, ce n'est plus par portrait individuel, mais par thème(s) ou catégorie(s) phénoménologiques émergentes de ces résultats que les données sont travaillées. Je me retrouve à ce moment de l'analyse totalement seul face aux informations : mes seuls cadres me servant d'assise à mon projet que de rendre visible la subjectivité réside dans l'astreinte à mon projet, l'usage des méthodes et du langage phénoménologiques pour y tendre. Autrement dit, c'est à partir d'ici que je pars des noèmes auto-explicités – puisque je suis celui qui applique la méthodologie et fait s'écrire les résultats descriptifs – que je remonte le fil commun, révélateur de quelque chose, par conséquent, d'intersubjectif. L'intersubjectivité marque l'entrée dans le plan transcendantal de la phénoménologie, puisqu'il respecte le primat de la perception et de la conscience-de. Ici, ma conscience vise le plus de la singularité à travers ce qui peut se communiquer ensemble.

Cependant, pour limiter le plan transcendantal à quelque chose d'intelligible, et de non arbitraire, j'utilise les éléments de littératures en évaluation pour orienter la noèse-enquête dans l'évaluation. Il s'agit d'un double mouvement dialectique, entre l'orientation donnée par l'approche conjointe des résultats descriptifs, et l'orientation donnée par le projet scientifique et l'ancrage épistémologique. Je n'ai trouvé qu'une seule méthode à appliquer : celle de la formulation d'hypothèses. Formuler une hypothèse revient ici au geste à la fois scientifique comme au geste phénoménologique d'essence inductive : elle incarne la juste

---

vécue par le sujet » (*Ibid.*, p. 41). C'est-à-dire que la description porte sur le mouvement émergent et ce qui structure, ici pour moi, le vécu.



mesure entre une montée en généralisation transcendantale tout en restant ancrée chez les sujets et le terrain empirique, le tout dans la cohésion nécessaire avec la problématique de la recherche.

L'aboutissement du plan transcendantal est la formulation de la thèse à proprement parler. C'est-à-dire l'idée nouvelle ou originale qui articule l'ensemble du travail de la recherche en une phrase.

Enfin, en conclusion, seront abordées les *dimensions critique*, qui porteront sur une autoévaluation sur les objets d'investigation et de construction de cette recherche, que sont

- Le dispositif méthodologique en soi : dans sa conception, son usage, ce qu'il a permis de faire recueillir et d'analyser.
- L'état des connaissances sur la subjectivité en évaluation du point de vue de l'évaluateur, pour les SEF (en y incluant les découvertes pour soi, dans le cadre de cette recherche et de cet exercice) ...
- ...en liaison avec les limites de cette recherche et de son empirie : il s'agit de revenir au projet originel en identifiant de ma place ce qu'elle permet de comprendre et ce qu'elle n'a pas la prétention d'identifier ou de développer.

Note d'information sur ce chapitre (28/04/2021) :

Ce chapitre a la particularité d'avoir été rédigé en même temps que j'expérimentais ce que j'y expose. Autrement dit, pour réussir au maximum la description des méthodes, je les ai en même temps mises en œuvre ; puis j'ai procédé à une réflexivité orientée sur mes gestes et j'ai cherché à coller au plus près à un langage ordinaire, inspiré de la phénoménologie pratique (Depraz, 2012).

Concrètement, j'ai expérimenté chaque méthode avec une donnée d'un sujet différent à chaque fois, pour la décrire dans cette partie de la thèse. Tandis que je procédais soit à la description, soit l'analyse, soit à la critique, j'écrivais la méthode et son déroulé, puis je reportais les résultats dans la partie 3, au chapitre correspondant. Cela signifie que les deux parties ont été en grande partie rédigées en même temps, me faisant faire des allers-retours entre le fait de poser le résultat et de l'expérimenter, puis revenir à la pose pour l'étayer et la décrire de mieux en mieux pour lui donner son visage pratique, à mesure que les données de résultats se profilent, et se rapprochent de notre but.

En définitive, le **but** méthodologique est de thématiser les objets phénoménologiques expérientiels (Depraz, 2009)<sup>1</sup> de sujets-évaluateurs afin de dessiner, pour cette recherche, une phénoménalité de l'évaluation. Pour rappel, avec Janner-Raimondi (2018a), il a été établi plus haut qu'une phénoménalité est l'approche phénoménologique d'un phénomène de quelque chose, c'est-à-dire dans son vécu expérientiel. Chaque moment méthodologique – décrire, analyser et critiquer – correspond à une couche de phénoménalité imbriquée : les descriptions fondent les bases de la mise en phénoménalité, son halo comme ses structures. Les analyses viennent poser les résidus donnés par mon approche des bases constituées par les descriptions. Enfin, les critiques viennent comme découper dans les résidus les restes ou les zones mises en relief par la méthodologie particulièrement, et par la mise à jour des résultats des deux précédentes couches. La critique vient poser les limites perçues et vécues de l'objet et de la mise en objet que nous animons.

Comme en résonance avec ce qui est posé en introduction générale, à savoir que ce travail est un projet : il ne suffit pas à proprement parler pour conceptualiser une phénoménologie de l'évaluation. Cependant, il pose le début principal : partant de l'expérience vécue, de sujets en attitude et position pragmatiques d'évaluer, dans une intention d'explorer ce qu'il se vit dans celle-ci, thématiser pour communiquer dessus et résonner avec.

Avec ces mots d'introduction, je peux dérouler le chapitre. Je commence par des méthodes conduisant aux descriptions (2.1.) jusqu'aux méthodes critiques (2.3.).

## 2.1. Décrire

Les méthodes de description s'appliquent au niveau individuel des sujets. Cela est liée à la position phénoménologique : qu'il s'agit de venir aborder un vécu propre et singulier, toujours unique, chez et par un sujet conscient, ici en position d'évaluateur. La description doit fournir les bases des analyses.

il va être exposé les façons dont je me suis pris pour décrire trois types de noèmes, dans le sens de phénomènes manifestés dans une expérience de visée, ici descriptive : 1) le déroulement temporel du vécu d'évaluation(s) raconté par le sujet, 2) les exemples du sujet

---

<sup>1</sup> Où je reprends à mon compte la définition que donne Depraz dans le glossaire de 2009 : « ce terme, apparemment anodin, est en réalité crucial : il est le pôle de référence essentiel qui permet d'identifier les différentes modalités (perceptive, remémorante, imageante, empathique) de la relation du sujet à la réalité. Il se distingue de la "chose" (*Ding*), laquelle renvoie à la réalité naturelle externe, tandis que l'objet ne peut se comprendre que relativement au sujet » (*Ibid.*, p. 151). En effet, ce sont bien des « objets » dans le sens où il s'agit de ma relation aux éléments accueillis par l'enquête que j'approche comme tels. Sitôt que je me mets en relation avec ces éléments-choses, je bascule dans l'objet phénoménologique, visé comme objet d'une présence d'expérience d'évaluation par mon « attention », comme « mode de relation à l'objet » (Depraz, 2008, p. 62).

pour exprimer quelque chose de son vécu d'évaluation et 3) le langage dit de l'éprouvé des sujets dans ses récits d'expériences d'évaluation. Ces trois orientations descriptives sont qualifiées de noèmes, car elles sont orientées proprement par ma noèse ou mon acte de mettre à jour les structures descriptives de quelque chose en particulier de l'expérience d'évaluation. Rédiger les méthodes descriptives revient aussi à montrer et dire ce que je recherche dans la reconstitution de ces objets, vers quoi ma conscience scientifique est orientée.

Note d'information (06/05/2021) :

Aujourd'hui, une quatrième méthode descriptive a suffisamment mûri pour commencer à être perceptible. Il s'agit de quelque chose dont j'avais auparavant l'intuition, mais que je n'arrivais pas à mettre en mots pour décrire, justement, ce qui se passait.

Cette quatrième méthode consiste en la description de ce qui se constitue chez moi pendant les processus de constitution des descriptions noématiques. En visant des objets précis dans les données de l'enquête, des « résonances » (Rosa, 2018) s'effectuent et il m'est possible d'en décrire les voies constitutrices ainsi que l'autre « face » husserlienne qui s'en dégage, c'est-à-dire une description d'un processus de compréhension de quelque chose du vécu du sujet. En vérité, ce que la réduction réflexive m'emmène à conscientiser, c'est que je vise une résonance par mon mode d'être qui consiste à laisser les choses se donner entre elles. C'est une mise à jour d'une synthèse passive qui s'opère en articulant les éléments d'informations que j'extrais et décris du sujet et qui m'atteignent et me transforment à mon tour, dont je peux tenter une description opérative.

De façon générale, l'orientation est déjà lisible : il s'agit de rédiger les moments temporels de début et de fin de chaque vécu exprimé, de façon à pouvoir décrire à partir de ce qui se dit tout ce qui fait le vécu ainsi tel qu'il se donne. Procéder à cela permettrait d'avoir des vignettes ou des cas concrets et empiriquement fondés : des exemples. Ils permettraient alors d'illustrer les évaluations ainsi éprouvées et conçues comme telles par le sujet (données côté *objet*) et la reconstitution du vécu comme une donnée à part entière : ce que nous avons identifié plus haut comme des « champs attentionnels » avec Vermersch (2012, p. 209). Les exemples sont des phénomènes déjà constitués d'une variation eidétique en acte de l'expression, en résonance avec la discussion qui est en-train-d'avoir-lieu (Depraz, 2012). Si la discussion porte sur l'expérience d'une évaluation précise, singulière chez le sujet s'exprimant, on peut y voir un potentiel noématique important. Voici pour les intentions de bases et ce sur quoi je me base *a priori*.

À propos de la présentation des méthodes : je commencerai par introduire l'argumentaire principal de la méthode. Il répond aux questions « pourquoi cette description ? quelle est la visée ? ». J'y convoque des auteurs d'appuis, ainsi qu'une position personnelle afin de traduire ma motivation (dans le sens de mon mobile, ce qui me motive à procéder ainsi).

Après avoir présenté cet argumentaire, j'expose la méthode en tentant de la décrire le plus finement possible. Cela s'effectue sous la forme d'étapes, comme une sorte de *modus operandi*. Je conclus la description avec une synthèse récapitulative. Chaque précédente méthode exposée permet aussi de situer des argumentaires généraux pour une approche phénoménologique des informations, afin de les constituer en données phénoménologiques pour la recherche. Ainsi, les informations concernant le vécu décrites en première méthode, par exemple, sont toujours valides pour les méthodes qui suivent, sauf lorsqu'il est précisé le contraire ou une modification.

Première méthode descriptive : décrire le déroulement temporel du vécu d'évaluation(s)

Cette méthode est conçue à partir de la lecture de Vermersch (2012). Elle a pour but de rendre visible la structure temporelle réelle d'un (ou plusieurs) vécu(s) d'expérience. Par « réelle », on entendra bien son sens phénoménologique de ce qui s'est passé dans un lieu et moment donnés et non dans ce qui peut se concevoir comme pouvant s'être passé. Cela signifie que la description doit, parfois, engendrer une remise en forme chronologique des faits ainsi dits par le sujet.

*Concrètement*, je pars de la retranscription de l'entretien de recherche.

« Pratiquement, on a des énoncés descriptifs numérotés, rangés dans l'ordre de leur énonciation lors de l'entretien [...], et le but est de les ranger, de les sérier dans l'ordre où ils ont été vécus, pour reconstituer le déroulement temporel du vécu étudié » (Vermersch, 2012, p. 380).

Pour y parvenir, il faut recenser ledit vécu, c'est-à-dire qu'il faut avoir une intentionnalité claire pour soi et se la formaliser. Cela nous permet de nommer le vécu étudié, qu'on appellera avec Vermersch le « vécu de référence » (Vermersch, 2012, 2017). Ce dernier est à comprendre comme le vécu faisant l'objet de l'attention du sujet, qui réfléchit dessus. Cette « réflexion » est bien phénoménologique, dans le sens d'un vécu de vécu, par l'acte de le rendre présent à soi, et de le raconter, de parler dessus, d'incarner ce vécu dans le moment de l'énonciation.

« Le vécu simplement vécu, le vécu de référence V1, est au départ inconnu, ou anonyme ; le saisir dans le rayon attentionnel dans le cadre de l'évocation, c'est une première étape de la sémiologie : le référent, c'est le vécu lui-même, son représentant, c'est la représentation mentale (ce n'est pas un pléonasme, dans la mesure où cela s'oppose à la notion de représentation matérielle comme l'est une carte, une photo) que je m'en forme dans l'évocation » (Vermersch, 2012, p. 368).

On dira aussi que c'est « ce dont le sujet parle » (Vermersch, 2017, p. 204). Il y a par conséquent deux vécus de référence :

- Celui du sujet interviewé, qui correspond au vécu de référence « V1 », principal.

- Celui du chercheur qui cible dans le vécu de référence V1 le vécu-proprement-étudié dans le cadre de cette méthode descriptive. C'est celui-là qui permet d'aborder d'une certaine intention le V1 de base.

Fort de cela, j'ai comme intention de départ de cibler le « vécu de référence » d'évaluation(s) pour le sujet, c'est-à-dire d'approcher les dires du sujet sans jugement ni prénotion de ce qu'est ou peut être l'évaluation. Je considère que tout ce que dit le sujet dans les questions posées portant sur l'évaluation (ou le contexte d'interrogation portant sur l'évaluation, comme l'entretien d'explicitation ou les questions sur ce qui a été observé par exemple) vient dire quelque chose de l'évaluation pour le sujet ; que cela est à prendre comme tel au nom du principe et attitude *epochale* phénoménologiques. Cependant, il peut y avoir plusieurs vécus ou plusieurs moments d'un même vécu d'évaluation au sein d'un même texte. La méthode nécessite par conséquent de la minutie : une fois un début de référence identifié, comme nous allons le voir juste après, il s'agit de ne pas s'en écarter et de conduire jusqu'au bout, c'est-à-dire son vécu de fin. Puis de relire le texte, comme une nouvelle lecture, dans les parties recensées comme attenantes au vécu de référence.

La *première étape* est de repérer les vécus d'évaluation présents : un seul ou plusieurs. En cas d'un vécu solitaire, on passe à l'étape suivante. Dans le cas où il y aurait plusieurs vécus, on les repère et on souligne d'une couleur respective chaque vécu dans le texte en mettant en commentaire la légende de la couleur lors de la première apparition et en le numérotant dans son apparition, suivi de la première phrase expressive du vécu. Cela donne par exemple : « Vécu 1 : "J'ai jugé qu'il me fallait intervenir" = jaune ». On utilise la même couleur pour les différents moments d'un même vécu, jusqu'à la dernière phrase coïncidant avec le déroulement du vécu. À celle-ci, on pose un commentaire donnant le numéro du vécu concerné, pour l'identifier, suivi de sa couleur de référence et on clôt le commentaire par la remarque qu'il n'y a plus d'informations au sein du texte qui concerne ce vécu. Cela donne par exemple : « Vécu 1 jaune : fin ». La fin est bien celle de la présence de données sur ce vécu-ci dans le texte, mais pas nécessairement la fin du déroulement, car les deux ne coïncident pas forcément<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cette remarque est importante. La dernière prise de parole du sujet à propos de l'expérience d'évaluation énoncée n'est pas forcément le dernier événement de l'expérience vécue. Par exemple, le sujet peut dire quelque chose de l'expérience, puis passer dans une même prise de parole à une nouvelle expérience, ou à des éléments « satellites » (Vermersch, 2017) n'aidant pas à resituer l'expérience factuellement, mais étant des remarques sur elles et dont la temporalité est celle du présent de l'entretien. Cependant, il se peut qu'avant cette dernière mention à propos de l'expérience ciblée, il y ait eu des mentions décrivant la façon dont

La *deuxième étape* consiste à sortir les extraits du texte d'un même vécu et à les mettre ensemble sans tout le reste du texte ou des informations. On ne cherche pas à classer ou ranger, mais seulement à séparer ces bouts de textes repérés juste avant le reste du texte pour faciliter la lecture de ce vécu en particulier. Ces extraits sont positionnés dans le même document que celui du texte de retranscription, à la suite, séparés d'un titre : « Analyses descriptives. Les déroulements temporels ». Dans le cas de plusieurs vécus, on les sépare d'un sous-titre correspondant au numéro du vécu et à sa couleur de référence : « Vécu 1 Jaune ».

La *troisième étape* consiste à repérer dans les extraits ce qui est de l'ordre du descriptif et ce qui est de l'ordre du non-descriptif, dans le discours du sujet. « Le but est de construire un nouveau représentant [...] *ne contenant plus compte que des énoncés descriptifs du vécu* » (Vermersch, 2012, p. 377). Pour ce faire, on utilise la classification de Vermersch pour repérer la « dimension procédurale de l'action » (Vermersch, 2017, p. 36) des autres dimensions « satellites » (correspondantes aux dimensions « déclarative », « contextuelle », « intentionnelle » et « de jugement », *Ibid.*, p. 37). On utilise une mise en page permettant de mettre du côté gauche les mots de la dimension procédurale de l'action, et à droite les autres, tout en respectant la chronologie du discours. À la fin de l'extrait dans le côté gauche, on met entre parenthèses son ordre de citation. Cela donne par exemple (EDE : B69) :

J'vais juste à l'autre table, et j'vais vérifier si madame Lab elle se trouvait ben justement à...à avoir besoin d'aide.

Et je réitérais ma question à tout l'monde :  
si vous avez besoin, et si y'a une difficulté,  
n'hésitez pas à m'demander. Je suis là, je  
viendrais faire les choses. (1)

La *quatrième étape* consiste à réorganiser les énoncés descriptifs (côté gauche) dans leur ordre temporel de manifestation. C'est bien l'étape de reconstitution du vécu dans son déroulement, du début ou de la première manifestation qui déclenche le vécu en question, jusqu'à sa fin ou la dernière manifestation du vécu d'expérience. On nomme par

---

l'expérience s'est terminée. Cette détemporalisation de la description de l'expérience s'explique par le jeu de la discussion et des questions-réponses : par mes questions, je fais porter l'attention sur quelque chose d'évoquée mais qui n'est plus actuelle dans le discours. C'est ainsi que le vécu peut, par principe, se reconstituer dans sa propre temporalité (Vermersch, 2012, p. 380).

« moment »<sup>1</sup> l'extrait en utilisant un verbe d'action conjugué à la première personne du singulier, puis on recense à quel(s) numéro(s) d'apparition entre parenthèses cela correspond. On numérote les moments dans leur ordre chronologique de manifestations. Cette étape s'effectue à la suite du processus de discrimination précédent. Cela donne par exemple : « Moment 1 : Je commence face à un scepticisme exprimé sur la difficulté de l'atelier (1) ». Il y a deux types de moments : les moments de l'expérience, appelés moments ; et les moments conditionnels de l'expérience, c'est-à-dire des moments en-dehors de la temporalité de l'expérience mais dont la pré-expérience ou la prééminence contribue à l'expérience et à son vécu. Ces moments sont rédigés en italique pour faire la distinction avec les moments purs de l'expérience. La mention « bis » montre quelque chose de l'ordre de la synchronisation plausible, comprise dans le discours et sa structure. Ce qui sort, c'est qu'il n'y a pas l'air d'y avoir chronologie entre les moments de même numéro, mais qu'il y a une action différente.

La *cinquième étape* est de nommer ce déroulement/vécu d'une description la plus proche de l'expérience ainsi réorganisée : soit en piochant parmi les mots dits ; soit par un énoncé descriptif significatif pour nous de l'expérience ainsi temporellement reconstituée. On remet le numéro du vécu correspondant, et la couleur correspondante. Cela donne par exemple : « Vécu 1 (jaune) : Imaginaire et scrapbooking » (cf. partie 3, chapitre 2 : B).

Enfin, l'ensemble des étapes est réalisé à même le document de retranscription, à la suite de celle-ci, pour chaque vécu. Ce document est organisé et présenté dans les annexes du manuscrit. On positionne dans le corps du manuscrit uniquement les déroulements temporels de vécus reconstitués.

**Synthèse de la 1ère étape :**

- Je pars d'un texte de retranscription.
- J'ai en amont identifié quel « vécu de référence » pour soi je souhaite étudier.
- Je pars du principe *epochal* que ce que dit le sujet dans un contexte discursif portant sur l'évaluation vient dire quelque chose de l'évaluation.
- Je repère le nombre de vécus d'évaluation, en les distinguant par un code couleur dans le texte.
- Je sors les extraits d'un seul et même vécu et je les regroupe ensemble, sans classement ou modification.
- Je discrimine les énoncés descriptifs des autres énoncés en les classant d'une

---

<sup>1</sup> Je fais ici résonance à ce qui est décrit plus haut (cf. partie 1 : chapitre 5, section 5.2.) à propos du « moment » d'un point de vue phénoménologique et selon les catégories de la noèse et du noème de Husserl (1950).

certaine façon.

- Je réorganise les énoncés descriptifs dans leur ordre chronologique de manifestation, qui reconstitue le déroulement du vécu.
- Je nomme le déroulement/vécu d'un énoncé descriptif correspondant.
- Je laisse ces étapes en état après la retranscription correspondante (en annexes).

Je réitère les étapes 2 à 5 pour l'ensemble des vécus identifiés, le cas échéant. Les vécus sont numérotés dans l'ordre des reconstitutions effectuées.

Je pars d'abord des entretiens d'explicitation. La raison principale est que ce type d'entretien conduit à expliciter un vécu composé, dans le guidage, d'informations procédurales, c'est-à-dire d'informations ou d'énoncés descriptifs comme je le vise ici. Pour à la fois expérimenter cette méthode descriptive et à la fois poser les jalons de descriptions de déroulements temporels, cela me paraît plus pertinent.

#### Usages et limites anticipées :

Les descriptions de ces déroulements sont la limite principale d'une description proprement phénoménologique. En m'alignant avec ce que défend Depraz dans *Comprendre la phénoménologie – une pratique concrète* (2012) et que j'ai exposé plus haut (cf. partie 1 : chapitre 5, section 5), la description-constitution de ces déroulements vient poser la limite pragmatique d'une description de la première personne sur un vécu lu en première personne (moi) et dit à la première personne (le sujet observé et/ou interviewé). Les limites sont que cette description est une nouvelle constitution et gagne en autonomie comme donnée, cette fois-ci analytique, c'est-à-dire quelque chose que je vais pouvoir analyser, comme un élément possiblement à porter au-delà de son cadre expérientiel, celui du vécu de référence du sujet.

Cela permet de rendre compte de ces usages : les descriptions opérées pourront être des données à porter sur un plan transcendantal, dans l'orientation de ce projet scientifique. Par leur contenu, elles sont phénoménologiques et permettent de colorer la suite des opérations que je mènerai de cette assise phénoménologique. Je décris dans la section 2.2. *Analyser* plus exactement de quelles façons je m'y suis pris, et dans quel(s) but(s).

Ces limites et usages emmènent à une **seconde étape**, pour justifier la raison de l'emploi du terme « décrire ». Je procède à une lecture à visée descriptive de la reconstitution du déroulement temporel, à ceci près que celle-ci se pose de mon côté, en tant que lecteur. Ma volonté est d'en faire une signification, car la description du déroulement temporel du vécu se présente *in fine* comme une succession d'étapes ne donnant pas la signification immanente que j'en comprends. Cependant, par effort *epochal* (une réduction de type « suspension des thèses »), je tente de suspendre au maximum toutes formes d'interprétations, pour aller dans un langage descriptif porté par ce qui est de l'ordre du « sens descriptif minimaliste » (Vermersch, 2012, p. 406) :



« [...] l'idée d'un sens descriptif minimaliste situe une pratique de la verbalisation qui produit déjà du sens, et même de la nouveauté par le fait de porter au plan de la conscience réfléchie ce qui n'était encore que préréfléchi. Il y a du sens partout, dans toute saisie intentionnelle, mais du coup il est intéressant de qualifier des niveaux de sens. Le sens descriptif n'est pas à lui seul "explicatif" ou "illuminatif", mais il se peut qu'à l'occasion d'une explicitation (synonyme de description), cela produise de l'explication ou de l'illumination !

Le sens descriptif est là comme résultat d'une première opération de prise de conscience : le réfléchissement, sans lequel le vécu n'est que vécu et n'est pas saisissable par la conscience réfléchie, qui l'ignore encore tant qu'il ne sera pas devenu "objet de l'entendement" » (*Idem.*).

Ce n'est donc pas à une référentialisation théorique, par exemple, à laquelle je procèderai : cela relève de l'analyse, donc de la deuxième couche ou nature de méthodes, exposée dans la section suivante. Il s'agit plutôt d'une description portée par « l'évidence » phénoménologique (*cf.* partie 1 : chapitre 5, section 1), c'est-à-dire ce qui se présente à soi comme telle-pour-moi, dans une intention de décrire.

Pour y arriver, nous nous donnons quelques règles à suivre :

- Utiliser au maximum les mots de l'autre, comme localisation directe des références descriptives.
- De faire l'usage de phrases simples et courtes.
- De se limiter aux deux bornes de la description, à savoir son commencement et sa fin, sans prospection ni mise en relation avec autre chose que ce qui est contenu dans les *verbatim* saisis.
- Je vise la production d'une légende, une notice qui vient décrire l'expérience décrite.

Ce court paragraphe est réalisé directement à la suite de la reconstitution du déroulement temporel de chaque vécu, dans le corps du manuscrit directement. Dans le même souci de rendre intelligible la reconstitution, je peux accompagner l'ensemble d'un commentaire, expliquant le choix de la chronologie des moments ou de l'usage de certains moments dans la reconstitution.

#### À propos de la fonction des données d'observations :

Les données d'observation sont de mon fait. Elles sont organisées sous la forme d'un récit d'observation, qui accompagne chaque sujet et qui est présenté dans les annexes en suivant les portraits des sujets dans l'ordre chronologique de mes méthodes de recueil (Chapitre 1 précédent). Ces données sont d'usage complémentaires, dans le sens où elles viennent rendre compte d'un certain type d'informations, qui servent de reflets empiriques à la description du déroulement temporel du vécu. Par « reflets empiriques », je veux dire que ce sont des données que, factuellement, j'ai observé : « l'attestation » (Ricœur, 1990) change

de personne. Elle n'est plus chez le sujet-évaluateur, ou plus seulement : elle est chez moi, en tant qu'observateur d'une séance pleine où se sont déroulés des moments d'évaluation. Par conséquent, dans le cas d'un récit d'une expérience s'étant tenue durant cette séance vécue en commun, ces informations peuvent servir de résonance ou de voie à une réduction réflexive pour me remémorer des éléments de ma perception.

#### Deuxième méthode descriptive : décrire les exemples d'expériences d'évaluation

Cette méthode s'inscrit dans le courant de phénoménologie pragmatique de Depraz, de son ouvrage de 2012 principalement. En effet, dans cette perspective, les exemples « forment le creuset de l'incarnation du sens de ce qui est dit et vécu. Ils sont le baromètre de la mise en pratique du "dire" en un "faire" » (Depraz, 2012, p. 166). L'exemple est en quelque sorte l'analogon de l'esquisse phénoménologique, c'est-à-dire sa propre donation en chair et en os de la perception du sujet donnant l'exemple-de *cette* chose-là de ou dans l'expérience. *Cet* exemple est une invention du sujet qui vient donner un cadre contextuel (qui vient dessiner des horizons de perceptions du sujet-donnant-l'exemple-de la chose dont il parle) servant à rendre concret quelque chose de ce qu'il se dit. En d'autres termes : puisque je ne peux pas saisir l'objet intégralement, mais seulement par esquisse, par facettes ; et puisque je suis animé d'une intention donatrice de la forme que prend l'objet-pour-moi (le noème) ; l'exemple est une démonstration pré-phénoménologique d'une réduction opérée par le sujet d'une expérience donnée. Il vient incarner une intention, celle de décrire expérimentiellement quelque chose de l'expérience ou de la chose décrite. C'est la raison pour laquelle l'exemple est un « baromètre », pour reprendre Depraz, qui oscille entre un discours pur (puisque mis en mots, ne serait-ce qu'en l'annonçant « Je vais faire un exemple ») et un faire qui est le référent expérimentiel du discours-de-l'exemple. L'exemple est par conséquent une mise en corps d'un acte perceptif opéré par le sujet (Depraz, *Ibid.*, p. 168) et dont on peut retracer la constitution.

L'exemple est aussi le passage vers l'*eidōs* phénoménologique (*cf.* partie 1 : chapitre 5, section 5.4.) : il est un résidu d'une essence-pour-le-sujet dont il est possible de suivre le fil pour monter en généralité, d'aller sur une phénoménologie transcendantale. L'exemple est un moment-clé entre la subjectivité génétique, c'est-à-dire le pôle constitutif de quelque chose de vécu, et l'objectivation de la chose du vécu, à savoir l'essence (Depraz, 2009, p. 88). Non pas que les choses données forment l'essence, mais que procéder à la description des exemples du sujet, telle qu'exposé, permet de poser les bases d'analyse pour procéder à l'élaboration de ce qui s'apparenterait à une hypothèse de fonctionnement type de la pratique évaluative d'un sujet évaluateur.

*Concrètement*, je pars à nouveau des retranscriptions d'entretien, ainsi que des récits d'observation. La première étape consiste à identifier les exemples donnés. Ces derniers se donnent de deux façons différentes, selon la provenance de la donnée : 1) dans l'observation, et par conséquent dans le récit d'observation, ou 2) dans le récit, et par conséquent dans la retranscription d'entretien.

Tout d'abord, j'évoque le cas de l'observation et de son récit. Les exemples existent pour moi, observateur, à moins d'un usage explicite de ce terme par le sujet-évaluateur observé, illustrant quelque chose d'une évaluation. Cependant, dans la majeure partie des cas, les exemples proviennent de mes propres perceptions durant la séance observée. Ce qui s'appelle « exemple » dans cette situation correspond à la réalisation de mon intention de voir des faits d'évaluation durant la séance d'observation. Par conséquent, lorsque je perçois de ma place qu'il se passe une évaluation pendant ce moment d'observation, les exemples sont finalement les caractéristiques descriptives de ce que fait le sujet-observé dans la perception que j'en aie. La meilleure traduction de cette perception va être les questions que je pose dans l'entretien « à chaud » (cf. chapitre 1, section 2) : toutes proviennent d'un phénomène que j'ai perçu et dont j'ai souhaité recevoir le vécu du sujet concerné et observé<sup>1</sup>. Ainsi, les données d'observation sont articulées avec les données allant être dites : elles tracent les voies d'accès à une discussion qui permettrait possiblement d'atteindre des éléments caractéristiques du vécu du sujet.

Quant à l'expérience du dire d'une évaluation, je pars soit de l'exemple au titre d'exemple explicitement annoncé comme tel (comme l'annonce de E (EDE) dans « un exemple d'une candidate, j'ai cet exemple vraiment en tête » (EDE : E13)) ; soit de l'exemple au titre d'une manifestation discursive qui vient illustrer une expérience d'évaluation (comme une anecdote, ou un moment particulier dans le récit que le sujet nomme). Du fait de sa teneur identitaire (l'exemple est toujours l'exemple-d'une-chose pour le sujet, en lien avec ce qu'il raconte), l'exemple s'accompagne d'informations qu'il est possible de faire signifier. C'est lorsque le sujet donnant l'exemple l'accompagne de ses significations-pour-soi, quitte à ce qu'elles portent sur le retour à la chose exemplifiée, ou le thème. Dans l'extrait de E (EDE : E13-E14), l'exemple est donné par E comme l'expression d'une « démarche personnelle » (EDE : E13), qui va recevoir à la fois sa contextualisation empirique ou professionnelle (le cadre d'action professionnelle de ladite « démarche ») comme l'expression du vécu, avec des indices de *comment E vit-il l'expérience racontée et l'expérience de raconter* (EDE : E14).

Je vais maintenant décrire la démarche, en utilisant un document de retranscription pour l'illustrer : l'entretien de recherche (EdR) numéro 2 de E (de type explicitation, pour rappel).

À partir des mots de E, et en faisant une rétrospective des deux entretiens et de l'observation, je décris soit en retranscrivant les explicitations de significations de E, soit en

---

<sup>1</sup> Car, après tout, il y avait aussi les sujets dits évalués qui agissaient pendant la séance. Cependant, je me suis efforcé de conserver une focale sur le sujet-animateur de la séance durant tout le long de la séance ; les interactions étant vues, de mon côté, comme une interaction vers le sujet observé.

approchant et en précisant ce geste d'approchement comme correspondance entre le dire cible avec d'autres informations provenant du même sujet. Procéder ainsi revient à catégoriser différents niveaux de descriptions, inspirées de Vermersch (2012, 2017) : il y a la description de *premier niveau*, qui correspond à la retranscription simple. Ce premier niveau donne l'exemple tel quel et vient donner une facette phénoménologique. Je marque cet exemple d'une couleur, d'une mention en début de paragraphe par « exemple *numéro correspondant* » ainsi qu'un marqueur en gras, pour le faire ressortir et donner un code de transcription : la couleur sera utilisée dans l'ensemble des autres documents afférents au sujet (ici, E), permettant de faire ressortir les informations correspondantes à ce travail.

Le *deuxième niveau* correspond à des *verbatim* dans le même entretien ou un autre et correspondant directement à l'exemple, soit par l'usage de même mot ou exemple, soit par la circonstance d'usage (une question similaire que j'avais posée ; une expérience avec une même personne ; ou les gestes décrits ...) ou par l'explicitation de significations données par les termes de significations « ça veut dire... », « c'est-à-dire » ou par l'usage de la nomination « c'est ceci ». Le deuxième niveau peut aussi correspondre à un *exemple de l'exemple*, qui va se formaliser par l'optatif « ça peut... », ou les connexions « c'est comme... ». Dans ce dernier cas, si l'exemple de l'exemple est approfondi, il devient un exemple au même niveau que la description de niveau 1, mais en « bis » au premier d'origine. Dans le cas où il n'est pas approfondi, il est une esquisse de l'exemple, comme la forme conjuguée d'un verbe. Par conséquent, pour faciliter la lecture, je classe au sein de ce deuxième niveau les degrés de généralité des extraits : 1) ce qui est de l'ordre du « faire » ou du « procédural » (Vermersch, 2017) décrit par le sujet correspondant directement à l'exemple, puis 2) les significations qu'en donne le sujet, ses explications, ses motifs, puis 3) les nominations qu'en fait le sujet, considérant qu'il donne un signifiant à l'exemple, c'est-à-dire la trace d'une essence phénoménologique dans son propre vécu : pour lui, cet exemple revient à *ceci*<sup>1</sup>.

Le *troisième niveau* est le niveau de corroboration de l'exemple avec un autre exemple de même niveau opéré par le sujet. La corroboration n'est pas la confirmation ou l'accentuation. C'est lorsque ce dont parle par le sujet trouve résonance, donc une nouvelle

---

<sup>1</sup> Le deuxième niveau est le plus complexe, car il y a plusieurs degrés de significations : il y a de la description factuelle racontée par le sujet (ce qu'il fait dans le cadre de cet exemple). Mais il y a aussi la nomination d'à quoi correspond l'exemple. Comme le montre le tableau, pour l'exemple de « une candidate » chez E (EDE : E13), il y a à la fois des explications de ce qui motive l'usage de l'exemple, ce qui motive ce qui sert d'exemple, et le nom finalement de l'exemple, en deux temps : « une démarche personnelle » (*Ibid.* : E13) et plus exactement une « démarche évaluative » (*Ibid.* : E15).

facette, dans une nouvelle incarnation illustrative : l'exemple. On cherche dans le même document et dans l'autre entretien les exemples qui corroborent avec le premier cité. Pour attester de la corroboration, on veille à sélectionner un exemple, soit en utilisant le même champ lexical, ou soit c'est le sujet lui-même qui vient mentionner l'existence de ce nouvel exemple (« j'ai un autre exemple... »), soit les informations du deuxième niveau se correspondent directement (par la répétition, l'allusion à la même chose « c'est comme tout à l'heure », par le cadre de l'interview qui emmène à situer un même type d'informations).

Le *quatrième niveau* consiste en la description opérée et qui vient correspondre aux informations citées en amont, dans les niveaux précédents. Il est d'un niveau inférieur aux trois premiers, car il est situé chez moi, en tant que sujet-alter. Ce niveau correspond à une forme d'« imputabilité » telle que Ricœur l'entend (1990 ; Roblez, 2019), un sens éthique comme quoi « je l'ai vu faire ceci ; réciproquement ceci est fait par lui ». En somme, un témoignage (Depraz, 2009, pp. 119-121), qui ne s'arrête pas à cette imputabilité, mais qui peut aller aussi sur la description du corps et des gestes du corps ou dans l'espace de l'exemple.

On conclut par un *cinquième niveau* qui correspond à la généralisation de l'exemple, prioritairement à partir du nom donné (le cas échéant) par le sujet lui-même (et dont l'information se trouve déjà en deuxième niveau) ou par le titrage que je lui en fais. En procédons ainsi, on pose la limite de la description, le cas de généralisation et de ses traitements appartenant à l'analyse. On rédige ce titre dans la première colonne, en gras, en fin de citation, pour le faire ressortir.

Pour chacun des niveaux de description, je fais suivre la citation ou l'extrait par la référence aux annexes correspondantes.

Pour faciliter la lecture, je classe les données sous la forme d'un tableau, en ne faisant apparaître la colonne que lorsqu'il y a des informations du type concerné. Je mentionne la source de l'exemple du premier niveau, qui est la même pour le deuxième. Pour le troisième niveau, je précise la provenance pour chaque extrait. Cela donne ceci :

Description de niveau 1 : l'exemple (EdR2, E)	Description de niveau 2 : <i>verbatim</i>	Description de niveau 3 : corroboration	Description de niveau 4 : observations
« une candidate » (E13) avec « Le fait que de pointer un petit peu du doigt, le fait que le territoire était coupé par une autoroute, une route » (E23) : « tout simplement si elle pouvait éclaircir ce	1) « C'est, à un moment donné, quand, effectivement, euh... le candidat est en difficulté pour exprimer certaines choses, c'est de l'amener à trouver de par lui-même, euh... le faire un petit peu	« Et c'est, effectivement, en posant la question euh, si il avait d'autres activités, euh, type associative où autres que effectivement il nous a expliqué	Récit d'obs : §3 E procède à une prise d'information de l'état des connaissances du stagiaire. Il « amène », pour le reprendre, le stagiaire à voir au-delà de la « pratique » présente

<p>point » (E34)</p> <p>Une candidate à l'éclaircissement amené à</p>	<p>repartir sur certains souvenirs. De mises en situations, où effectivement il dit les choses avec ses propres mots » (E13) « je lui ai demandé lesquelles » (E14)</p> <p>...</p> <p>2) c'est « un cadre » (E13 + E15) « assez formel » (E16)</p> <p>...</p> <p>3) « c'est un vraiment une démarche personnelle que j'aie » (E13 + E14) On comprend que cette démarche personnelle est une « démarche évaluative » (E15) et précisément d'une « certification » (E16)</p>	<p>qu'il encadrerait des jeunes dans des disciplines plus sportives. [...]Mais ça amène sur un autre terrain » (EdR2 : E49).</p>	<p>car il y a un rapport à envoyer contenant ce genre d'informations (Obs, §3, E1).</p>
---	--	--	---

TABLEAU 7 - EXEMPLE D'UNE DESCRIPTION D'UN EXEMPLE

Usages et limites anticipés de cette méthode :

Il y a une première distinction à rendre compte, entre les deux premiers niveaux et les deux suivants : celle de la provenance et de la correspondance directe avec l'exemple. Le deuxième niveau suit directement le premier, pour venir le caractériser de différentes couches de précisions. À partir du troisième niveau, je sors de l'exemple strict pour identifier où est-ce que sa forme pourrait résonner, corroborer, dans le discours du sujet. La proximité s'éprouve par la source, qui reste la même, du fait du langage en première personne du sujet (*cf.* partie 1 : chapitre 5, section 5.4.). Cependant, c'est bien de mon intention de repérer des corroborations que ces dernières effectuent : on sort par conséquent d'une description en première personne, opérée par le sujet interviewé, pour aller vers une description à la première personne, c'est-à-dire la mienne.

On retrouve alors les mêmes points de vigilance que pour la description du déroulement temporel précédent, comme seconde étape du processus de description.

Troisième méthode descriptive : décrire le langage de l'éprouvé du sujet

Cette méthode part d'une intuition personnelle, du fait des lectures jusqu'à présent citées, ainsi que du travail de description précédemment mis à jour. Avant d'exposer le but de cette méthode, je reviens à ce qui la fonde comme une méthode de description phénoménologique :

- Avec Depraz (1999), « l'émotion » se comprend comme au croisement entre la vie intérieure (ou la « disposition psychique », comme « sentiments ») et l'espace dans lequel le sujet se situe (ou « l'environnement immédiat », comme « tonalités affectives ») (Depraz, 1999, p. 47).
- Les émotions sont le témoin de la présence mon corps-propre dans l'expérience éprouvée : elle est éprouvée parce que « je » me tenais là, et par là-même c'est parce que je me tenais là que l'expérience a tenu place ici (Depraz, *Ibid.*, p. 45 ; 2012, p. 100).
- Les émotions sont des marqueurs de l'attention du sujet à sa propre expérience vécue (Depraz, 2012, pp. 98-111). Autrement dit, « l'affect préconscient, voire subconscient, est à la racine de la naissance de l'attention, en ce qu'il offre un relief primordial où inscrire nos premières marques subjectives » (*Ibid.*, p. 99).
- On peut faire alors l'hypothèse qu'une marque d'émotion dans le langage peut conduire à une « attention » telle que Depraz l'identifie, laquelle donne à voir une implication dans l'expérience et par voie de conséquence une donnée du vécu comme marque de subjectivité.
- Pour anticiper sur les critiques solipsistes ou relativistes de ce type de données, on convoquera le « rôle de l'empathie » (Janner-Raimondi, 2017, pp. 162-165) pour conduire sur les chemins du transcendantal : elle joue le rôle d'altération (Depraz, 2012, p. 109) de la condition humaine par la co-présence de l'Autre avec moi, ce qui implique son corps dans le même champ d'horizon, lequel implique le pouvoir de sentir, aussi, comme soi, le pouvoir d'être affecté. Ce qui renvoie par conséquent à une condition anthropologique (Gadras, 2017) fondamentale qui permet de se situer dans la limite de la relation phénoménologique avec l'*alter-ego* : il est Ob-jet visé, et Su-jet propre et indépendant de moi et comme moi. Il permet l'expérience de l'altérité existentielle : que les choses puissent se vivre chaque fois singulièrement. En cela, les émotions peuvent avoir une fonction heuristique pour toute approche qualitative.

Le langage de l'éprouvé est toujours en première personne : ce qui intéresse, c'est bien l'expression de ce qui se vit chez le sujet, de ce qu'il estime de ce qui se vit chez un *alter-ego*. En grammaire, il est possible de trouver un référentiel venant aider à situer ce qui relève de ce langage, qualifié par la notion de « modalités » (Riegel *et al.*, 2016, pp. 975-979). « Dans l'étude de la langue, les modalités sont considérées comme des éléments qui expriment un certain type d'attitude du locuteur par rapport à son énoncé » (*Ibid.*, p. 975). Les mêmes auteurs répertorient deux types de modalités :

- Les « modalités d'énonciation [qui] renvoient au sujet de l'énonciation en marquant l'attitude énonciative de celui-ci dans sa relation à son allocataire. Elles se traduisent par différents types de phrases énonciatifs : déclaratif, injonctif ou interrogatif [...] » (*Idem.*).
- Les « modalités d'énoncé [qui] renvoient au sujet de l'énonciation en marquant son attitude vis-à-vis du contenu de l'énoncé [...]. Elles expriment la manière dont l'énonciateur apprécie le contenu de l'énoncé » (*Idem.*).

Les « modalités d'énonciation » qualifient la manière dont le sujet parle d'une chose de son expérience vécue, tandis que les « modalités d'énoncé » sont le regard qu'il porte, en l'occurrence, sur la chose du récit de son expérience vécue. Les mêmes auteurs identifient deux « aspects » (*Idem.*) : « *l'affectif*, qui concerne toute expression d'un sentiment du locuteur ; *l'évaluatif*, qui correspond à tout jugement ou évaluation du locuteur » (*Ibid.*, p. 976, i.a.). Ils viennent ensuite caractériser une typologie des « modalités d'énoncés ». Je m'en sers comme repère pour identifier les « modalités d'énoncé » :

- Des « noms affectifs ou évaluatifs » (*Ibid.*, pp. 976-977, avec comme exemples des noms simples, des noms dérivés de verbes ou d'adjectifs ou avec des suffixes).
- Des « adjectifs affectifs ou évaluatifs » (*Ibid.*, p. 977), où ils incluent des marques de jugement comme « Il est certain que... » (*Idem.*).
- Des « verbes » exprimant « un sentiment (*aimer, détester, craindre*), une perception subjective [...], une opinion (*penser, croire*), un jugement de vérité (*avouer, prétendre, prétexter*), etc. » (*Idem.*, i.a.).
- Des « adverbes » formant des compléments ou des commentaires sur ce qu'il s'énonce (*Idem.*).
- Des « interjections émotives » comme Oula, Hélas, Zut, etc. (*Ibid.*, p. 978).
- Les « temps du verbe » conditionnant un jugement de plausibilité (conditionnel) par exemple (*Idem.*).
- Les « intonation » (*Idem.*) et la « ponctuation » (*Ibid.*, p. 979) que je relie aux « modalités d'énonciation » du fait que je n'ai pas de traces écrites des sujets.

La description du langage de l'éprouvé du sujet consiste à mettre au jour une vie émotionnelle en présence dans le récit d'expérience vécue du sujet qui évalue, afin de situer les marqueurs de sa présence dans l'expérience. Leur détermination pourra faire l'objet d'une analyse (section suivante), mais dans mon but de situer les données phénoménologiques de la recherche, il s'agit d'abord de les mettre en vue, comme les données précédentes.

*Concrètement*, je pars là aussi des entretiens et de leur retranscription principalement. La première étape consiste à faire ressortir les modalités dans tout le document. La deuxième consiste à relire les lieux de présence de ces modalités et de repérer le cadre de l'énoncé ou de l'énonciation : s'agit-il d'une énonciation portant sur l'évaluation ? Dans ce cas, on passe



à la troisième étape. Si non, les termes sont remis comme à la normale. La troisième étape consiste à sélectionner puis retranscrire les modalités telles qu'elles se donnent dans la retranscription, en les extrayant du texte. La quatrième étape consiste en deux mouvements. Le premier est de remettre les mots des modalités avec les autres catégories descriptives précédentes : elles viennent contribuer à la reconstitution du vécu d'évaluation du sujet. Le second consiste à reconstituer l'expérience affective, le cas échéant, c'est-à-dire de décrire par les modalités le déroulement du vécu de l'expérience concernée, lorsqu'il est possible de le faire.

Pour la *première étape*, je fais ressortir les modalités en augmentant de 4 points la police d'écriture de la retranscription. Pour ce faire, on lit le texte, de façon à pouvoir détecter les modalités d'énonciation. Cela donne par exemple, dans cet extrait d'entretien (EdR1 : H) :

« Tout le problème est là. Moi, par exemple, dans des situations, je sais que le fauteuil, par exemple, je sais que je peux pas me permettre de le laisser debout et de partir, même si ça peut lui faire plaisir, mais quand je sais que je peux lui faire ce... il peut profiter de ce moment-là quand je suis à côté de lui, on va faire un truc deux minutes ou trois minutes, je suis à côté, je le surveille, là, je peux me permettre de faire ça, je me dis : il va pas tomber plus loin, je suis à côté, il va pas... il sera sur le côté... c'est donc des conditions comme ça que je peux... et le problème, c'est vrai que je suis pas... si il tombe... s'il tombe pas... c'est de ma faute... il y a toujours un: est ce qu'il faut le faire ou est ce qu'il faut pas le faire? Moi, je le fais » (*Ibid.* : H2).

« Tout le problème est là » est une modalité d'énonciation, dans une phrase qui fait suite de ma précédente intervention. « Je sais », « je peux me permettre de faire ça », « plus loin » sont des modalités d'énoncés, évaluatives. Pour accueillir ces données de modalités d'énonciation, je procède comme suit :

- Tout d'abord, je veille à me sentir disposé à entendre les modalités d'énonciation. Autrement dit, j'exerce une *epochè*, en suspendant le reste de mes préoccupations.
- Pour m'y aider, je m'enferme dans un espace petit, reposant et agréable au moment où je me suis décidé à opérer cette méthode. J'éteins toutes communications extérieures (téléphone portable, Internet sur l'ordinateur) : je me symbolise ma fermeture temporaire au monde par la porte et les rideaux fermés. Je suis dans le noir, seulement éclairé par l'écran de l'ordinateur.
- J'utilise un amplificateur de son, afin d'entendre au maximum les tons et intonations, pour accompagner mon immersion. Je positionne l'outil devant moi, de face, de façon à recevoir de front l'enregistrement de l'entretien.
- Je mets le document de retranscription à portée d'atteinte : je l'ouvre sur notre ordinateur.

- Une fois tout ceci vérifié et attesté, je lance l'écoute. Pendant celle-ci, je ferme les yeux de façon que mon attention soit le plus possible incarnée par mon ouïe. Je laisse un doigt sur la barre de « Pause ».
- Au repérage d'une modalité d'énonciation, j'appuie sur la barre de « Pause » et je souligne, comme expliqué ci-dessus, les termes concernés.
- Je procède ainsi jusqu'à la fin de l'enregistrement.

Note du 14/08/2021 :

Finally, I copy the entire text into a file and then paste it at the end of the transcription file, in order to avoid the heaviness of the analysis markings. Except for the interviews with C and M, which are too long.

For the *second step*, I take the markers made during the previous step and I reread the context of the statement: y-a-t-il présence d'un récit 1) d'une expérience d'évaluation vécue 2) par un sujet-évaluateur ? Il y a par conséquent deux mailles à passer, qui viennent orienter le regard de façon plus précise. Dans l'extrait précité, je suis face à H qui m'explique une évaluation sur la possibilité de Dimitri\* de se mettre debout sur le fauteuil. On peut considérer que cet extrait coïncide avec le but, en se basant sur deux raisons.

The first reason is that the words of the language of the subject can be found in one of the previous categorizations (description of the temporal unfolding or example of an experience of evaluation): in this case, the zone coming to delimit what is of the order of an experience of evaluation or not is traced.

The second reason, for this excerpt studied, is that it is indeed an evaluation of a professional, in the field where this type of evaluation is expected in the context of the exercise of his profession, in the case of a social animator trainee. This type of evaluation can be referenced in the certification reference for a social animator (*cf.* further in chapter 5, section 5.1.c.) by « l'objectif intermédiaire 1-2-3 Garantir l'intégrité physique et morale des publics » (ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports [MVJS], 2016, annexe II et voir annexes, partie 2, pièce n°1) or « l'objectif intermédiaire 3-3 Accueillir les publics » (*Idem.*) or even « l'objectif intermédiaire 4-3-3 Adapter son action d'animation aux capacités physiques et psychiques de la personne » (*Idem.*). This second way of apprehending what is of the evaluation in this context of research shows the importance of the context of the experience and its necessary presentation, for the whole of the subjects participating in the research.

For this present section, I keep that the supports coming to frame what the subjects do or have to do also show, in the case, an example of an experience of evaluation, in the position of evaluator. In the framework of the interview of explicitation, it is rather of staying concentrated on the discourse about the experience described: the modalities can be numerous (as in B), for as much as they do not all refer to a lived experience of evaluation.

Dans la *troisième étape*, on vient sortir les mots de modalités et les disposer séparément du corps du texte. Il s'agit de bien conserver leur source, en mettant l'indication de la prise de parole (présentée sous la forme de la lettre suivie du numéro d'apparition de l'énoncé au fil de l'entretien) en bloc des mots de modalités. On pose cette indication au début des citations. Enfin, on sépare les modalités par une barre oblique et en remettant la police de la taille conventionnelle de rédaction. On laisse les marqueurs des précédentes descriptions, qui permettent notamment de recenser à quelle autre donnée phénoménologique ou non le langage de l'éprouvé s'ancre-t-il. Pour l'extrait étudié, ceci donne :

H2 : Tout le problème est là / je sais / je sais / je peux me permettre de faire ça / plus loin / est ce qu'il faut le faire ou est ce qu'il faut pas le faire ? Moi, je le fais.

Note du 01/02/2022 :

Je décide de copier-coller, après avoir procédé à cette troisième étape, l'ensemble des *verbatim* de la personne interviewée seulement. Je choisis cela, car réécouter les entretiens et viser autrement des données, notamment ici sonores et sensibles, me fait approfondir la retranscription. J'y entends des mots que je n'avais, manifestement, pas entendu les fois précédentes ; je marque des virgules pour signifier une respiration entre les deux termes ; je marque un point lorsque le ton est baissant ; etc. J'ai le sentiment de me rapprocher d'une forme d'authenticité du témoignage, que je souhaite signifier dans mon investigation.

Pour la *quatrième étape*, j'ai deux gestes à accomplir, complémentaires et différents quant à leur visée. Le premier geste va être de déplacer les modalités extraites dans l'une ou les deux catégories descriptives précédentes. Elles viennent apporter un regard supplémentaire et nouveau : celui des marqueurs ou traces des émotions telles que définies ci-dessus, du vécu d'expérience. Cela consiste à poser « Il y a comme marqueurs d'émotions dans ce déroulement temporel d'expérience ou/et dans cet exemple d'expérience d'évaluation ceci : *la liste des modalités référencées* ». Pour ce faire, je rajoute un encadré dans la section d'une description, en mentionnant le langage de l'éprouvé de tel vécu ou de tel exemple, en fonction. Puis, je positionne les mots de modalités, suivis d'une courte description de ces derniers, dans le souci de rendre intelligible ces informations.

Le second geste consiste à exposer l'objet d'un langage de l'éprouvé, comme une donnée phénoménologique à part entière. De cet objet, je décris ses caractéristiques, ses façons de se manifester dans le discours à partir des modalités. Le langage étant phénoménologiquement un objet, par essence, intersubjectif, j'accompagne cet objet de ce que je ressens empathiquement à sa lecture.

Usages et limites anticipés de cette méthode :

De la même façon que pour les deux précédentes méthodes, on accompagne dans les deux cas de la quatrième étape les résultats d'un bref commentaire descriptif, afin de ne pas

laisser le résultat nu et inintelligible. D'autant plus que rédiger ce commentaire revient à nouveau à mettre au jour la visée descriptive.

Par ailleurs, une limite importante à cette méthode est l'usage des modalités présentées plus haut. Ces dernières, bien que calibrées par les auteurs Riegel *et al.* (2016), n'en restent pas moins un usage individuel. À mon avis, il serait fort judicieux de procéder à cette méthode avec des écoutes de différents chercheurs, et des sujets participant à la recherche. Pour les différents chercheurs, ceci permettrait d'agrandir le spectre de résonance quant aux modalités d'énonciation, et de débattre des modalités d'énoncé. Mon oreille entend aussi ce que je vise : un travail fait à deux, *a minima*, ferait très certainement gagner en profondeur comme en justesse dans la détection des modalités. Pour les sujets concernés, je fais l'hypothèse que l'écoute de ces moments vécus en commun (les entretiens) permettrait de donner une nouvelle envergure à cet aspect de la recherche, à savoir sur le langage de l'éprouvé. Que ce soit par la nuance apportée par le sujet, telle que « Non c'est une façon normale que j'aie de parler ainsi », tandis que je considérais qu'il s'agissait d'une modalité d'énonciation, ou alors un commentaire réflexif tel que « Ah je me souviens qu'à ce moment-là j'étais dans *tel* état » ou « je pensais à *telle* chose », etc.

*En synthèse : trois méthodes descriptives complémentaires*

Méthodes	Que faire	Place / Chronologie	Objectif(s)
Décrire les déroulements temporels du vécu (Vermersch, 2012)	La méthode Vermersch (2012)	1 En tout premier lieu, après le recueil	Reconstituer le vécu dans sa chronologie réelle
	Faire une signification	2 Accompagnant chaque déroulement temporel	Donner une signification aux descriptions
Décrire les exemples d'expériences d'évaluations	Identifier les exemples délibérés ou détectables comme tels	3 Après les résultats de la 1 <sup>ère</sup> méthode	Reconstituer la structure noématique d'une expérience d'évaluation  Donner un « corps » concret de ce qu'est une évaluation pour le sujet
	Faire une signification	4 Accompagnant chaque exemple reconstitué	Donner une signification aux descriptions
Décrire le langage de l'éprouvé d'une expérience d'évaluation	Repérer les « modalités » (Riegel <i>et al.</i> , 2016) d'expériences	5 Après les résultats de la 2 <sup>ème</sup> méthode  Ou	Reconstituer le vécu émotionnel  Décrire les émotions des expériences

	d'évaluation	Insérée dans le développement des résultats des précédentes descriptions	d'évaluation
	Faire une signification	6 ou dans l'encadré Accompagnant chaque langage retranscrit	Donner une signification aux descriptions

TABLEAU 8 - SYNTHÈSE DES TROIS MÉTHODES DESCRIPTIVES

Quatrième méthode descriptive émergente : décrire les « résonances » intuitives

Cette méthode a la particularité d'avoir émergé pendant le travail d'application des méthodes descriptives précédentes, durant notamment le premier portrait, celui de B. Comme je le mentionne plus haut, opérer ces descriptions noématiques vient me toucher directement et transformer mon rapport aux objets investigués et ma propre personne. L'émergence de cette quatrième méthode en est une démonstration.

Dans un premier temps, je situe le concept phénoménologique de « résonance » de Rosa (2018) ; puis je l'articule à la phénoménologie pratique : pragmatiquement, « résonner » se décrit comme quoi et comment, dans cette recherche. Une fois ce cadre conceptuel posé, je pourrai exposer les étapes et leurs visées méthodologiques afin de situer la méthode à proprement parler<sup>1</sup>.

J'emploie principalement l'approche d'Hartmut Rosa (2018, 2020) pour poser le cadre conceptuel de la résonance. Tout d'abord, l'auteur se revendique lui-même du courant phénoménologique (2018, p. 46), ce qui fait que l'ancrage épistémologique d'étude se maintient et reste *a priori* cohérent. Rosa part de la thèse suivante : « tout, dans la vie, dépend de la qualité de notre relation au monde, c'est-à-dire de la manière dont les sujets

---

<sup>1</sup> L'affaire est délicate car il s'agit à la fois d'une méthode inductive, émergente du travail de traitement des données ; et à la fois par le vocabulaire qui va être convoqué pour l'explicitier. Du fait de la nature des données ici abordées, cette méthode ne peut qu'être exposée à la première personne du singulier et employer des termes les plus simples possibles tout en ressentant les limites d'office qu'ils imposent : c'est plus que ça, mais cela revient à ça.

Si je mets cette quatrième méthode en avant, c'est dans un souci d'explicitation et de communication de comment les choses se sont passées pour moi durant le travail d'analyse et quelles connaissances j'en ai tirées, utiles selon moi à la recherche et à sa communication. Pour cela, je suspends mon jugement sur soi et sur l'idée-même de communiquer là-dessus en considérant que cela participe aux processus scientifiques qui sont attendus.

que nous sommes font l'expérience du monde et prennent position par rapport à lui, bref : de la qualité de notre appropriation au monde » (*Ibid.*, p. 12). La proposition de Rosa dans son ouvrage de 2018 est totale, dans la mesure où l'auteur propose, par un dialogue interdisciplinaire, une théorie de la relation au monde réussie, portée par le concept de résonance. Ce dernier concept reçoit son acception par la figure d'une « corde qui nous relie au monde » intitulée les « axes de résonance » (*Ibid.*, p. 16) se mettant à « vibrer » (*Ibid.*, p. 15) en fonction de la polarité de relation de « l'axe » en question. Rosa en identifie trois types (« horizontal, diagonal et vertical ») comme suit :

1. « Les relations avec autrui forment la *dimension horizontale* de la résonance, telle qu'on la rencontre dans les relations amoureuses et amicales, mais également – du moins à l'époque moderne – en politique » (*Ibid.*, p. 50, i.a.).

2. Les relations qualifiées de « *diagonales* » sont pour « le *monde des choses matérielles* » (*Ibid.*, p. 50, i.a.). « Les relations responsives d'ordre matériel, nous le verrons, caractérisent également les rapports modernes au travail : les sujets de la modernité tardive – et ce n'est pas un hasard – tendent de fait à concevoir leur emploi ou leur entreprise, comme un “havre de résonance” au même titre que leur cellule familiale, dans un environnement par ailleurs tendanciellement hostile » (*Ibid.*, p. 51, i.a.).

3. La polarité verticale est pour « les relations responsives au monde, à l'existence ou à la vie dans son ensemble [...] au sens [vertical] où ce qui nous “fait face” y est éprouvé comme une totalité dépassant l'individu. Dans les expériences de résonance verticale, c'est *le monde même* qui est doté d'une voix. [...] Cette relation, ils [les sujets] la cherchent, et la trouvent, dans les sphères de l'art, de la nature et de l'histoire » ainsi que les formes de religiosité et de spiritualité (*Ibid.*, p. 51, i.a.).

Pour finir sur cette brève et non-exhaustive présentation du concept de résonance de Rosa, je présente les caractéristiques que l'auteur synthétise dans son ouvrage de 2020 de ce qui fait (ou non) la « vibration » de cette « corde » :

1. « Le moment de contact (affectation) » (2020, p. 43) : c'est-à-dire que je perçois quelque chose et j'en suis touché. Le *corps-propre* est ici capital pour la résonance : montrant la dimension phénoménologique de ce concept.
2. « Le moment de l'efficacité personnelle (réponse) » (*Ibid.*, pp. 44-45) : c'est-à-dire que j'agis par mon affectation précédente, doté notamment d'un sentiment de pouvoir agir qui s'observe dans l'action de réagir.
3. « Le moment de l'assimilation (transformation) » (*Ibid.*, pp. 45-47) : c'est-à-dire que ce à quoi ou à qui j'ai été affecté se transforme pour moi tout comme je me transforme par cette relation-ci. Rosa (2018) emploie le terme allemand de *Anverwandlung* : il « désigne un processus particulier d'intégration de l'objet par le sujet qui a pour effet un mouvement réciproque de transformation du sujet. Dans

*l'Anverwandlung*, le sujet se laisse "atteindre" par l'objet. Ce processus, très positif dans le contexte de ce livre, est la marque d'une relation "résonante". Il s'oppose à *l'Aneignung*, "appropriation" pure et simple de l'objet » (*Ibid.*, note 12, p. 21).

4. « Le moment de l'indisponibilité » (2020, pp. 47-51), que l'auteur conceptualise dans son ouvrage et qui se résume, pour la résonance, à ce que cette dernière « ne puisse être produite instrumentalement et ne se laisse pas rendre disponible » (*Ibid.*, p. 48).

Pour résumer ce concept dans un langage de phénoménologie husserlienne, on dira que la résonance consiste en une corrélation noético-noématique dont l'essence est d'être hors de contrôle et générative de sa propre sensibilité : on se sent en lien/lié avec l'objet de contact durant le moment résonant de façon unique.

*Concrètement*, il s'agit de partir d'informations cognitives ou sensibles qui se présentent à moi sous la forme de l'intuition. En tant que telle, l'intuition vient phénoménologiquement me donner à voir une facette de quelque chose de visée différente : sous un nouveau jour.

Pour décrire ce qui serait une *première étape* : mes intuitions cognitives se présentent sous la forme de mots-idées, en tête, qui opèrent une signification jusqu'alors non-entrevue. Ce moment est bref, et vient transformer mon état d'attention. Je suis suspendu à sa présence : elle s'impose à moi, dans la mesure où je ne me sens ni ne me vois construire ou agir sur la mise en dialogue des choses visées. Cependant, je vise bel et bien des éléments, ici d'enquêtes et des objets phénoménologiques constitués à mesure de l'application des méthodes exposées. Ma visée est donc d'abord d'appliquer correctement les étapes des méthodes qui sont explicitées. Cependant, tandis que je lis les mots de méthodes et les mots de retranscriptions, que je cherche à identifier ce qui correspond à tel ou tel aspect de l'étape conduite, il se passe quelque chose en moi d'épiphanique et de quasi-douloureux : la résonance intervient par choc, en entrant comme par force dans ma tête, me donnant un sentiment mêlant d'assommement et de réveil. Cette « force » est éprouvée en tant que telle, à la fois par son aura de puissance qu'elle m'installe et par l'arrêt de mon corps sur le clavier et sa staticité : mon regard se retourne dans ma tête pour mieux voir cette chose-là qui s'impose à moi. Pendant quelques secondes, je ne sens plus mon corps : c'est la dimension assommante où c'est comme si cette force d'entrée venait me pousser hors de moi. Durant les mêmes secondes, un sentiment d'excitation s'installe. Le tout contribue à restreindre mon cadre attentionnel vers cette désormais seule et unique chose qui existe mais qui n'a pas encore de corps.

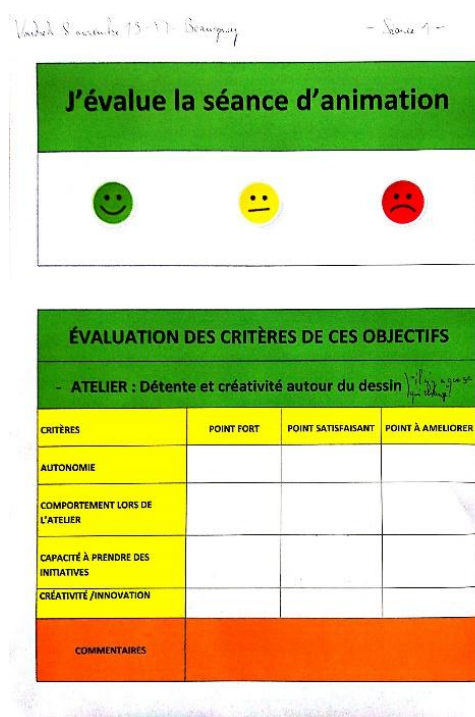
Je peux prendre l'exemple des descriptions opérées dans le portrait de B. Je me trouvais à rédiger une partie de l'exemple 1 de B, intitulé « Le fameux démarrage » (*cf.* partie 3 : chapitre 2.1.b.). D'avoir, auparavant, effectué les descriptions des déroulés temporels de vécus m'avait fait me rappeler la possession, par la photographie, de deux outils d'évaluation utilisés par B durant la séance observée ; j'avais mis de côté ces derniers comme de futurs exemples à décrire. Cependant, à force de lire et relire les *verbatim*s de B, je ressentais un sentiment de confusion sur ses prises de parole quant à « l'outil

d'évaluation » qu'elle mentionnait, et particulièrement sur le carnet que B mentionnait durant tout le long de l'entretien, mais que je n'avais pas vu durant l'observation. C'est en décrivant les composantes de l'exemple que cette étape s'est vécue.

De cela, on retient :

- que la résonance ne se vise pas : elle se donne. Pour la reformuler, elle ne se contrôle pas.
- Elle engendre un effet corporel et psychique qui vient suspendre l'activité en cours.
- Elle installe un effet d'accrochage puissant qui vient faire concentrer l'attention.

La *seconde étape* intervient juste après cette modification de ma posture et de mon attention. Après la force d'entrée qui vient me positionner dans une ambiance corporelle et psychique, vient la force des mots et des souvenirs. La force des souvenirs consistent en une rétention phénoménologique dont l'aspect consiste à former une sorte de prisme ou spectre



de couleurs. Autrement dit, le souvenir ne se donne pas tel quel, mais plutôt comme un voile mi-transparent qui vient se mettre par devant autre chose. Je prends alors conscience d'un en-dessous, qui serait de plusieurs natures : ce serait peut-être ce que je lisais jusqu'alors (donc des mots et des rétentions à leur lecture me remettant en situations [d'observation, de conduite d'entretien, de retranscription, de lecture précédente]), ce qui est le plus fréquent chez moi. Ces mots sont sur mon écran, écran qui est sur mon ordinateur, lui-même posé devant moi sur le bureau. Mais, comme une loupe, la focale est portée sur un ensemble de mots qui donnent un sentiment de case départ ou de ce par quoi la résonance a commencé. Le voile-souvenir vient alors comme modeler cet ensemble de mots, comme pour faire correspondre un prenant-forme<sup>1</sup>,

une compréhension.

<sup>1</sup> L'image qui vient en tête est à l'instar des jeux pour enfants de formes à ranger : l'étoile ne peut rentrer que dans le trou correspondant à la forme étoile de la boîte.



En poursuivant mon exemple : l'outil « Fiche d'évaluation » de B s'est posé comme le voile, au-dessus du carnet que j'imaginai, dans la mesure où je ne l'aurai jamais vu. L'outil, lui, je l'avais tenu en mains, je l'ai photographié, je l'ai visé plusieurs fois comme quelque chose de potentiellement important. Il était en moi, en mémoire, frais et rafraîchit à chacune de ses mentions par B ou par moi dans mes questions. La fiche s'est mise par imagination devant les mots que je lisais alors :

« Je mets le nom de la résidente. Euh et je marque à chaque fois ce qu'il y a eu au niveau de la séance d'atelier. (**D'accord**). Donc généralement j'ai inscrit à chaque fois, sur chaque nouvelle page... je laisse toujours des petites pages entre, et je note. Je note. Mais je note que ce qui est extrêmement important » (EdR1 : B19).

PHOTO 1 - "FICHE D'ÉVALUATION" DE B - A. ROBLEZ  
(NOV. 19)

La *troisième étape* fait vivre une imagination illustratrice et un sentiment de « voie de compréhension ». L'imagination illustratrice consiste à me faire vivre, comme si cela se passait sous mes yeux, des informations procédurales observables, comme remplir la fiche d'évaluation pour B, et voir ce qu'elle y marque et où. Cette scène en question, je ne l'ai observée que de loin : je n'atteste pas avec certitude qu'il s'agissait bien de cette fiche en question, et je n'ai pas pu lire son contenu. En revanche, en imaginaire je la vois parfaitement. Dans le même temps, un sentiment opère une voie, c'est-à-dire une sorte de direction et case départ. Cela s'éprouve par une mise en mots, qui vient m'expliquer ce qui se passe ici, durant cette illustration imaginaire. L'imaginaire montre, et le sentiment vient mettre en cadre la possibilité et le désir de nommer ce qui m'est montré.

À ce moment-là, j'ai vu en imagination B remplir les cases correspondantes aux mots que je lisais. Les mots de B retranscrits venaient se faire illustrer directement par des localisations sur la fiche ou par une gestualité imaginée de B écrivant les choses dites dans les cases de la fiche en question. Le carnet, qui était pourtant l'objet discuté à ce moment de l'entretien, « devenait » pour ainsi dire la fiche d'évaluation. Il est devenu plausible que les deux choses « carnet » et « fiche d'évaluation » soit une seule et même chose.

La *quatrième et dernière étape* consiste à suivre la voie posée par le sentiment précédent en rédigeant dessus, en faisant sortir cette résonance sous la forme d'une prise de connaissance mise en mots. Cette dernière s'effectue à la fois d'une façon spontanée, dans une façon d'écrire « comme ça vient » ; et à la fois de façon cadrée, d'écrire sur ce dont il s'agit là, à savoir de ma propre résonance. C'est la raison pour laquelle je la qualifie de noétique, dans la mesure où il s'agit de mettre au jour ce que je vise pendant l'expérience de résonance vécue. Cette mise en mots, posée telle quelle, est en dernière partie de chaque portrait phénoménologique.

Chaque nouvelle résonance est introduite par le symbole « § » suivi du numéro d'apparition, afin de distinguer les résonances les unes avec les autres.

Pour conclure sur cette méthode à ce moment du manuscrit, je n'ai pas d'hypothèse formelle justifiant de l'usage des résultats de cette méthode, si ce n'est qu'il s'agit selon moi d'un pacte éthique avec moi-même dans l'atteinte de mener à bien cette investigation sous la forme phénoménologique. En définitive, les résultats de cette méthode peuvent permettre de communiquer sur la provenance de futures informations communiquées durant la partie 3 du manuscrit, venant illustrer une sorte de lieu de compréhension et montrant comment, à un moment donné, j'ai pu aussi voir les choses.

## 2.2. Analyser

Les méthodes d'analyse s'emploient sur le niveau (trans-)individuel des sujets. Elles nécessitent la prise en compte de la singularité des objets analysés, qui se situent au niveau individuel de la description des portraits phénoménologiques, pour aller vers une mise en dialogue des données dans une visée compréhensive de « que puis-je dire de la phénoménalité des évaluations (comme vécues par un sujet-évaluateur) ». L'analyse est par conséquent engageante de ma personne. Je me prononce sur ce que j'y comprends, ce que je retiens, ce que je laisse, et pourquoi : c'est tout l'objet de cette section. L'analyse conduit à deux mises en production : les thèmes phénoménologiques inductifs des portraits et les thèmes transcendants pour approcher phénoménologiquement l'évaluation.

Les thèmes phénoménologiques sont le versant côté objet de ma compréhension des données de description : ils procèdent d'une noèse compréhensive de ce-qui-il-y-a-à-comprendre-ici, animé par la problématique et ses enjeux épistémologiques. Les thèmes s'élaborent autour de la subjectivité du sujet-évaluateur et autour de la connaissance de cette dernière comme objet. Par conséquent, cette section doit rendre compte du processus d'attribution du statut de connaissance pour moi, le chercheur. Il s'agit d'explicitier ce qui se donne à moi comme objet d'une connaissance sur la connaissance subjective du fait de la mise en description des éléments du vécu d'évaluation. En cela, je ne souhaite pas aller vers une herméneutique seule, c'est-à-dire à me « livrer une interprétation nouvelle du texte » (Depraz, 2008, p. 9) mais

« nous nous proposons de faire réémerger l'expérience qui sous-tend la description des phénomènes à l'étude dans [le] texte [...] L'enjeu, par là même, [consistant] à faire ressortir la teneur vécue, intuitive du sens des concepts [et des données descriptives accueillies], conformément à l'exigence husserlienne de la vérité comme "évidence" c'est-à-dire comme "vécu de vérité" (*Erlebnis der Wahrheit*) [...] » (*Idem.*).

Ceci pose le fond de mon travail de compréhension. Pour autant, en poursuivant avec l'auteure, il est possible d'en retirer une piste aussi pratique et applicative, celle de la vérification par sa propre experientialité des concepts émergents : « on mettra en avant un sens de la vérité qui puise sa validité dans l'expérience subjective native du lecteur, c'est-à-dire sur son aptitude à vérifier par lui-même la véracité du concept en relation avec son vécu » (*Ibid.*, p. 10). Par conséquent, les propositions de compréhension qui vont se donner intuitivement doivent passer aussi par l'épreuve expérientielle, en tant qu'évaluateur

comme en tant que sujet. Une des façons d'effectuer une telle démarche de vérification, est la mise en dialogue de résultats individuellement instruits avec des littératures établies comme avec d'autres résultats et contextes de recherche. La dimension « évaluative » se mobilise par la littérature scientifique et par mon propre vécu d'évaluateur, permettant de garder un cap sur l'objet et la problématique, dans la même occasion.

Ces types de donation permettent le dialogue précédemment évoqué, en partant des thèmes émergents des portraits pour les faire se rencontrer et les faire dialoguer avec des références et la littérature scientifique. Le but de ce plan de l'analyse consiste à sortir progressivement du niveau strictement individuel des portraits pour aller vers celui transcendantal de la phénoménalité de l'évaluation à partir des données ainsi étudiées et des travaux de recherche différents.

Dans tous les cas, les différents thèmes phénoménologiques doivent faire l'objet d'une mise en explicitation de leur propre constitution, ceci à la fois pour les justifier quant à leur intérêt et valeur scientifique, et à la fois pour les faire signifier dans le sens qu'ils ont pour moi dans cette recherche-ci. Cela revient à poser le « comment » de la question « qu'est-ce qu'il se donne à ma conscience ? » et l'usage de cette explicitation pour la recherche.

À l'aune de ceci, ce sont deux méthodes d'analyse qui doivent être présentées. Je suivrai la chronologie de présentation : la variation pour viser le fait évaluatif ; l'émergence des thèmes transcendants sur le plan individuel des sujets-évaluateurs pour une mise en commun des résultats pour la formulation d'hypothèses sur le plan transcendantal.

Première méthode analytique : utiliser la variation eidétique sur le fait évaluatif comme objet visé

Le fait évaluatif est une proposition épistémologique et analytique. Il vient décrire les actions de l'ordre du « procédural » (Vermersch, 2017), concentrées sur le ou les moments précis de l'évaluation comme action-en-train-de-se-réaliser.

Le but de cette méthode d'analyse est de s'interroger sur ce qui ferait l'essence évaluative des données décrites : qu'est-ce qui fait que ce déroulement temporel ou cet exemple d'expérience est de l'évaluation ? L'intérêt est double puisque j'ai suspendu toute littérature et connaissance de l'évaluation pour procéder à mes descriptions, il s'agit de commencer à se réintéresser dans les concepts et pensées d'évaluation pour pouvoir en reparler, d'une nouvelle façon, à partir de données phénoménologiques. Mais pour y arriver, encore faut-il s'assurer qu'il s'agit d'évaluation, non seulement dans le vécu du sujet-évaluateur (celui-ci est assuré par l'imputabilité du sujet à conduire une ou plusieurs évaluations dans les expériences qu'il montre et dont il parle : moi, j'accueille les expressions de ces vécus d'expérience telles quelles afin de les décrire) mais aussi potentiellement pour d'autres, c'est-à-dire mis sur un plan où l'on puisse détecter la présence de ce qui fait une évaluation, ici, dans le récit ou la monstration durant la séance observée.

Je suis parti d'un schéma de Mialaret (2019, p. 17) qui représente, de façon simplifiée, le cadre d'une situation éducative, de la manière suivante :



FIGURE 13 - "SCHÉMA SIMPLE" DE MIALARET (2019) POUR PRÉSENTER LE CADRE D'UNE SITUATION ÉDUCATIVE

Ce schéma m'a inspiré et a fait résonance avec tout d'abord l'architecture finale des moments des déroulements temporels. Dans les moments reconstitués dans les descriptions temporelles (cf. la première méthode descriptive), on peut observer un triptyque structurel dans les moments sur le schéma suivant :

- Les premiers moments contextualisent et viennent montrer les interrelations entre le sujet-évaluateur et les autres.
- Les derniers moments exposent les effets d'actions précédemment effectuées sur le sujet-évaluateur, les autres et parfois le contexte lui-même.
- Au milieu se trouvent des moments consistant en l'acmé de la description : les actions d'évaluation, consistant en des verbes d'actions, d'expression ou d'application.

Les moments situés au milieu du déroulement correspondent au « M » de Mialaret, c'est-à-dire à l'action d'agissement-sur ou -vers un ou plusieurs sujets ou objets de sujets. Le « A » de Mialaret correspond au sujet-évaluateur, tandis que le « E » peut correspondre au public de la situation, ou à soi-même (réflexivité, et donc dans ce cas une autoévaluation) ou encore à l'objet évalué ou support à l'évaluation (comme une grille ou fiche d'évaluation, par exemple). Sur ce schéma remanié, il y a dans tous les cas une relation phénoménologique à l'œuvre, dans la mesure où « E » varie à son tour en fonction de « M ». C'est bien à partir de ce constat que je considère la visée ou l'intention à l'œuvre du sujet et

par conséquent du retour de la relation vers « A », c'est-à-dire le contexte, les sujets en présence voire le sujet évaluateur seul, en fonction.

Il s'agit alors de déterminer les moments correspondants au « M », puis de les mettre en dialogue chez leur sujet, d'abord à partir de leur propre forme lexicale, leur verbe et leur structure grammaticale, puis en retournant aux contenus du discours correspondant pour l'enrichir. Et enfin, laisser l'imagination atteindre ce qu'il y a en commun dans ces actions.

*Concrètement*, je pars des déroulements temporels rédigés qui ont l'avantage d'être constitués d'informations procédurales. En cela, ils permettent de guider le regard sur les faits. Je range d'abord dans la première catégorie de Mialaret, le « A », tout ce qui est afférent au sujet évaluateur contextualisant ses actions évaluatives. J'appelle cela « Le sujet lance la situation évaluative ». Je rédige à la première personne du singulier suivie du verbe d'action du moment correspondant.

Le « M » de Mialaret se présente au moment où le sujet entre dans une nouvelle dynamique d'actions. Il était en dialogue avec le public, voilà qu'il voit quelque chose. Cette vision va jouer sur le reste (l'équivalent du « E » de Mialaret) du déroulement : elle est justifiée par les informations en « A » qui constituent son histoire dans le déroulement, et un tournant dans ce dernier puisque les moments qui suivent sont corrélés à la vision et ses effets chez le sujet évaluateur.

Les résultats donnent accès à une base empirique du concept de fait évaluatif, avec ses différentes variations sur les quatre portraits décrits. Je pourrais alors mettre en discussion les invariants phénoménologiques (Depraz, 2012) avec les « invariants de l'activité évaluative » (Mottier Lopez, 2017, p. 84) par exemple, ou alors faire dialoguer les résultats des quatre portraits entre eux, dans une approche de type « analyse transversale » (Alami *et al.*, 2019), pour faire ressortir les points communs, les différences, voire les divergences. Dans tous les cas d'usages, il y aurait à disposition une base empirique du fait évaluatif, comme la face empirique de la phénoménalité de l'évaluation en contexte de formation d'adultes, dans l'animation professionnelle (du fait du contexte empirique de cette recherche précise).

#### Usages et limites anticipés de cette méthode :

Je peux d'ores et déjà anticiper une limite critique de cette méthode : le postulat ou le point de vue linéaire de la temporalité de l'expérience évaluative. En effet, la focale sur le procédural de l'expérience évaluative donne à voir une conduite chronologique sur le modèle du « Gauche à Droite » ou du « Début à la Fin » avec ses étapes d'actions se conduisant les unes après les autres comme un fil conducteur. Or, l'expérience vécue est plus que cela : par exemple, je n'ai pas à la vue les intentions ou les motifs évaluatifs des sujets, la réponse au « pourquoi / pour quoi » fait-il cette évaluation ? Mais j'ai une structure d'actions, permettant d'observer comment l'action évaluative se vit chez le sujet qui l'anime.

Cela dit, j'ai une piste pour contourner cette carence. Je pourrais partir des informations en « A » et considérer que le sujet-évaluateur varie dans son mode d'être en situation (comment lance-t-il la situation évaluative ?) ; et de s'intéresser, dans un second temps, aux motifs par la conduite d'un entretien complémentaire, ou d'aller chercher dans les retranscriptions les corrélations entre le discours du sujet et les moments de lancée où se donnent possiblement des explications du sujet. Ce travail permettrait de sortir du schéma linéaire temporel, en mettant le focus sur le sujet plutôt que sur le fait évaluatif : la transformation ou les changements en « E » seraient observables strictement chez le sujet, sur son mode d'être, faisant du temps une boucle spiralée où le nœud forme autant le vécu rétentionnel que protentionnel. Le nœud serait un passage transformateur opérant entre l'intention évaluative incarnée qui fait diriger le fait évaluatif, et le retour de nœud qui illustre l'effet sur le sujet évaluateur à conduire ou non une nouvelle suite d'actions évaluatives ou d'un autre genre.

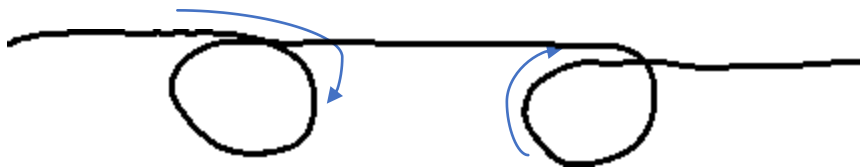


FIGURE 14 - FIGURE D'UNE TEMPORALITÉ DE L'ÉVALUATION VÉCUE ?

Cependant, je ne poursuivrai pas, dans le cadre de ce travail doctoral, cette investigation. J'en reste à la notion de « piste », qui est intuitive, et qui nécessiterait une investigation particulière et un approfondissement de mes connaissances.

Seconde méthode analytique : analyser les choses des sujets pour formuler une hypothèse de recherche phénoménologique

La « chose » des sujets est volontairement inspirée par un usage terminologique de l'herméneutique ricœurienne (Ricœur, 1969, 1986) intitulé « chose du texte » (Ricœur, 1986, p. 208). Bien que la phénoménologie pratique se porte en contre, épistémologiquement et philosophiquement, d'une approche herméneutique (Depraz, 2009, p. 104-106), j'estime important de la considérer. Ceci, afin de rendre compte, dans un souci de me faire auto-expliciter ma méthodologie et ma posture de chercheur, de ce qu'il se joue aussi en-dehors ou en périphérie des usages méthodologiques. D'un autre côté, le « texte » herméneutique se constitue par l'approche méthodologique stricte que je m'applique. La « chose », phénoménologiquement, s'y constitue. Elle se présente comme une « chose-du-texte-approché-méthodologiquement-comme-telle » : elle est un résidu phénoménologique de l'application-élaboration de la méthode-en-cours-d'exercice et d'explicitation. En définitive, la chose-du-texte comme résidu phénoménologique est hylétiquement constitué de la forme, corporellement instruite par la conduite de ma méthode descriptive : ce qui change, c'est le déplacement temporel de mon « présent vivant » vers une donnée de mon

« horizon d'attention » qui reçoit sa signification-élargissement par ma présence attentive à elle<sup>1</sup>.

Cette méthode est constitutivement implicite et nichée dans la conduite de la description phénoménologique : je peux l'explicitier du fait de sa condition ancrée, et qui aurait pu rester non-dite, gardée pour moi. Elle devient (ou se signifie) comme méthode du fait de la présente explicitation, pour lui donner sa raison heuristique pour la présente recherche et par éthique de donner à lire le maximum de « ce que je vis » et qui joue sur « ce que je comprends ».

Enfin, il s'agit du processus-même d'élaboration de l'hypothèse de recherche phénoménologique. C'est une démarche d'auto-explicitation d'une compréhension ou d'une explication de quelque chose de particulier, attendant à une intentionnalité d'enquête orientée, en l'occurrence par la problématique de recherche. Il s'agit d'une démarche inductive qui se décrit ici, à partir d'un vocabulaire phénoménologique. La matière de ce qui est enquêté, comme un objet de recherche, se constitue au fur et à mesure des investigations que le chercheur mène. Progressivement, son attention va s'orienter vers des éléments accrochant son regard. À partir d'analyses (qualitatives et/ou quantitatives, bien que plutôt qualitatives), quelque chose va émerger, en croisant par exemple les données. Cette chose en question pourra se formuler sous la forme d'une hypothèse, de nature compréhensive par exemple, sur les données mises en communication, à partir de la chose ressortie.

Phénoménologiquement, on parle d'une *hylé* qui se donne ici à la perception du chercheur, qui vise volontairement ses données de recherche. Cette *hylé* est temporellement changeante, et reçoit sa catégorisation (ce qui en permet sa nomination, son identification-pour-soi) en même temps qu'elle se voit. Le chercheur-phénoménologue a conscience de cette nature temporelle ; il considère la manifestation de cette matière spécifique comme telle ici et maintenant. Mais cela ne l'empêche pas de rechercher ce qui caractérise la chose-même qui est perçue, et par conséquent de formuler des hypothèses. C'est tout l'objet de cette méthode : exposer mon processus de mise en hypothèse.

---

<sup>1</sup> Je renvoie à la première partie, section 5, de la thèse, où sont exposés ces différents concepts phénoménologiques.

*Concrètement*, je vais partir d'une expérience vécue que je vais décrire étape par étape dans sa constitution, sur la conduite de la méthode 3 du langage de l'éprouvé, sur le texte de B (EdR1 : dialogue Ch32-B35) portant sur « la conviction personnelle » (cf. vécu 7).

La *première étape* consiste à appliquer du mieux possible les différentes méthodes descriptives, au fur et à mesure de leur chronologie, à savoir de la constitution du déroulement temporel du vécu au langage de l'éprouvé. Ce dernier s'animant en dernière méthode, il m'est possible de constater, en revenant sur les mots grossis, qu'un moment de l'entretien concentre les sources des trois méthodes : une expérience évaluative aux contenus procéduraux (dans le sens de Vermersch (2012) c'est-à-dire qui comportent des éléments propres à la description factuelle du vécu d'expérience), un exemple cardinal chez B, celui de « l'important » (cf. exemple 4 précisément) et un langage de l'éprouvé nombreux dans ses modalités (d'énonciation comme d'énoncé). La réciproque de la première étape est par conséquent de me rendre compte de la coprésence de mes marques d'analyse des méthodes descriptives.

La *deuxième étape* est plus de l'ordre du moment vécu par moi à la relecture ou à la nouvelle lecture du texte en question. L'intuition se donne sous la forme d'un moment, constitué de pré-moments (ou moments d'avant celui-ci) non-clairs pour ma propre compréhension mais qui se donnaient tout de même sous la forme d'un 'il y a quelque chose : je crois ; j'ai l'impression ; j'ai le sentiment ; il me semble'. Pour cet exemple, lors de la reconstitution du vécu rouge intitulé « vécu de conviction » (cf. vécu 7), j'avais commencé à avoir le sentiment suivant : 'il y a quelque chose autour de la valeur là-dedans'. Le problème, c'est qu'il n'y a pas directement ni le terme de valeur prononcé par B ou moi, ni quelque chose de l'ordre d'un procédural accrochable sans interprétation à ce concept. J'avais seulement un sentiment mais qui ne trouve pas son assise méthodologique. Comme si ce sentiment n'était pas à sa place. Lors de la description des exemples, le dernier (intitulé « "Et ça c'est important" : les petits détails ») m'a renvoyé déjà à ce moment inaugural. En d'autres termes, un vécu de rétention qui déjà me donnait une intuition de présentification pour moi : si c'est la deuxième fois, tandis que je conduis une autre façon d'analyser, animé d'une autre intention quant à son contenu, que j'accueille cette intuition, c'est qu'il y a quelque chose. Le problème reste cependant similaire à la description des déroulements temporels : les *datas* ne correspondent pas directement aux canons méthodologiques fixés. Bien qu'ils puissent tout de même s'en rapprocher plus, notamment à partir de cette notion d'importance : ce qui est important, ce qui importe, ce qui compte pour soi (cf. exemple 4). Cependant, suivre cela, c'est glisser vers une sortie de la description à laquelle je m'astreins pour cette partie du portrait phénoménologique. Enfin, le langage de l'éprouvé vient comme encadrer et justifier la présence de mon intuition : que ce soit à partir des modalités évaluatives (par l'usage de termes évaluatifs dont B fait ici l'épreuve dans son face à face avec la résidente qui attend la mort (EdR1 : B33) puis son récit de motivation (*Ibid.* : B34) et d'articulation (*Ibid.* : B35) entre les deux) ou par l'importance de modalités d'énonciation ou la prégnance du ressouvenir (« La première fois, je me rappellerai toujours, et ça c'est hyper



marquant, c'est d'entendre...une personne me dire [...] », *Ibid.* : B33). Cette méthode autorise un peu plus de liberté de rédaction de ma part pour faire signifier les données, mais dans ce cas précis, elle permet de rendre compte que le « il y a quelque chose » est à nouveau resurgissant. Ce vécu de rétention vient comme conforter la présence de cette chose, dont ses contours se donnent à moi comme étant cette fois-ci à expliciter, c'est-à-dire de mon propre fait, donc en protention.

Par conséquent, la *troisième étape* consiste à se saisir de cet ensemble de rétentions-protentions pour incarner présentement et à la première personne cette chose-là qui se donne avec tous ses matériaux. C'est la raison pour laquelle plus haut sont mentionnés l'*hylé* et le résidu phénoménologique : cette chose est un résidu par application méthodologique inspirée de la phénoménologie pratique, c'est bien un « il reste là quelque chose ». Dans sa constitution matérielle il prend plusieurs facettes d'une même chose commençant à s'identifier ou à résonner avec les visées méthodologiques descriptives. Le mot valeur revient en même temps que l'intuition, ou plutôt l'intuition se qualifie de l'idée-de-valeur-que-j'ai comme concept travaillé et étudié et dont les contenus s'ancrent directement pour moi en connexion avec la chose du texte ainsi présente pour moi. C'est la raison pour laquelle je parle d'une donation inductive de contenu : le primat est dans l'intuition de la lecture analytique du texte et qui peut recevoir sa forme-structure par la saisie du retour sur moi qu'engendre l'objet visé et qui revient à chaque fois en y consacrant la visée première.

La *quatrième étape* est la mise en forme à proprement parler, en rédigeant et croisant les *datas* du texte faisant « chose » et des données d'ailleurs justifiant de la présence de mon intuition nommée, ici en l'occurrence de la « valeur ». Autrement dit, à partir de ce moment du texte, du dialogue sur la « conviction personnelle » de B (*cf.* vécu 7), je me laisse aller à ces intuitions différées pour rédiger leur forme unitaire et significative pour moi – en quoi ceci évoque-t-il pour moi la présence de valeurs ici – en argumentant par des références extérieures de façon à justifier ou critiquer de la nature d'essence de mon intuition. C'est une rédaction qui m'engage et n'engage que moi dans la mesure où B, par exemple, n'est pas présente pour en discuter, pour me contredire, pour cadrer ma visée auto-explicitatrice. Pour autant, mon engagement s'adosse à une référenciation pour une mise en dialogue possible et de type scientifique, et orientée sur le thème central de la recherche : le vécu d'évaluations. Par conséquent, la rédaction du portrait est concomitante à la rédaction au niveau du thème général d'une phénoménalité de l'évaluation, qui elle consiste à approcher les thèmes émergents et intuitifs avec la littérature scientifique. C'est cette étape-là qui consiste à poser les voies vers le plan transcendantal des données phénoménologiques individuelles.

## Chapitre 3 – Méthodes de présentation et d’exploitation des données : les usages, les retranscriptions

Dans ce chapitre j’expose les façons dont je présente les différents types de résultats de la recherche, chronologiquement comme suit :

- L’organisation des annexes.
- Les résultats des méthodes d’enquête (*cf.* équivalents à ce qui est présenté au chapitre 1).
- Les descriptions opérées (*cf. Idem.* pour le chapitre 2.1).
- Leurs résultats.
- Les analyses thématiques (*cf. Idem.* pour le chapitre 2.2.).
- La synthèse générale des résultats.

Mon souhait est que ce chapitre serve de guide pour se repérer entre le contenu de la thèse et celui de ses annexes. Dans un souci de précision, j’ai opté de ne conserver que les résultats dans le manuscrit de thèse. Et dans un souci de transparence, j’ai choisi de laisser l’ensemble des traitements (descriptions comme analyses) opérés, dans les annexes. Ce dernier choix se motive à la fois par le nombre de pages conséquent que le traitement demande, et dans un souci de rendre lisible de deux façons distinctes ce qui constitue l’ensemble de la thèse (le présent document et ses annexes) : 1) une façon condensée et synthétique ; 2) une façon la plus exhaustive possible sur les ancrages, les travaux et mes démarches, qui a animé l’ensemble des rédactions et organisation de la thèse, incluant par conséquent ses annexes.

### 3.1. L’organisation des annexes

Les annexes sont organisées en suivant la chronologie du manuscrit. Autrement dit, elles sont elles aussi en trois parties. Pour chaque partie est mentionné le chapitre correspondant. Par conséquent, lorsqu’un chapitre n’est pas mentionné, cela signifie qu’il n’a pas d’annexe (sauf exception pour la partie 2). Chaque annexe est numérotée à partir de 1, à chaque nouveau chapitre. Elles sont présentées par leur numéro de pièce, précédé du renvoi à la partie puis au chapitre correspondant.

Pour la partie 1, les annexes constituent des définitions ou des explications complémentaires au propos principal, comme, par exemple, sur le concept de « paradigme » de Kuhn (2018). Y sont aussi présentées des bibliographies sélectives, en lien avec le Chapitre 3.1. J’ai voulu présenter d’où je parle plus précisément, en matière d’orientation scientifique, sur la notion d’évaluation.

Pour la partie 2, j’expose les différentes données froides servant à mieux comprendre les contextes de travail des participants de la recherche. Cela inclut des documents institutionnels (comme le référentiel de certification d’Animation professionnelle mention « animateur social », par exemple).

Pour la partie 3, j'organise les annexes dans la même chronologie de présentation des sujets participants à la recherche. Pour chaque portrait, je dispose les documents en deux temps. Dans un premier temps, sont présentées les retranscriptions strictes, sans marques d'analyses. Dans un second temps, sont présentées les retranscriptions analysées, montrant les traitements et leurs différentes étapes.

Chronologiquement, les documents sont présentés dans cet ordre : le récit d'observation, suivi de la retranscription du premier entretien, suivie de la retranscription du deuxième entretien, suivie de la retranscription du troisième et dernier entretien.

### 3.2. Les résultats des méthodes d'enquête

J'expose les résultats des enquêtes sous la forme d'une retranscription.

- Pour les observations, la retranscription prend la forme d'un récit d'observation.

Dans le récit d'observation, les informations suivantes sont introduites, afin de recontextualiser la séance observée :

- La date et l'heure.
- La durée de la séance observée.
- Le lieu où elle s'est déroulée, avec une description sommaire.
- Le matériel de note, ce sur quoi j'ai pris les notes d'observation.
- La description de mon positionnement dans l'espace.
- Et, selon, des informations venant préciser des éléments.

Le récit se constitue concrètement par mes prises de notes opérées durant la séance. Avec les limites qu'elles donnent, c'est-à-dire l'absence parfois de souvenirs que j'ai lors de leur retranscription. Plutôt que de tenter une remémoration, j'ai privilégié de laisser vides certaines informations qui me semblaient, à la relecture ou retranscription, incomplètes ou floues.

Les récits sont positionnés dans les annexes, en première place pour chaque sujet participant.

- Pour les entretiens, les retranscriptions sont rédigées à la lettre de ce qui est dicté.

La retranscription s'effectue en respectant *stricto sensu* les propos enregistrés et intelligibles *via* les outils d'enregistrement. Les moments de silence sont rédigés sous la forme des points de suspensions sans parenthèses, collés aux mots les précédents, pour des pauses courtes (moins de trois secondes) ; pour les pauses longues, je rédige le temps entre crochets. Je fais apparaître les expressions, telles que le rire, entre parenthèses ; cela signifie que c'est le locuteur qui s'esclaffe. Lorsqu'un « s » y est greffé, cela signifie que les deux interlocuteurs rient. Les barres obliques simples « / » représentent une coupure nette dans le discours et un passage à autre chose, comme : « tiens, vous dites qu'il arrive / il arrive, il arrive » (EdR 1 : H8). Lorsque je ne comprends pas ou que j'hésite sur l'interprétation ou le souvenir du dire,

je mets le symbole suivant en lieu et place des mots « ?? » , suivi de l'indication de temps du moment de l'apparition, entre crochets : [00h00'46] par exemple.

Je me suis aligné avec Vermersch (2012) lorsqu'il relate l'importance de faire apparaître ces informations<sup>1</sup>. Tous ces détails présentent autrement la conversation en cours : un rire partagé équivaut à une réciprocité, il illustre un certain état d'esprit des locuteurs, un climat. Je mise beaucoup sur le rire simple, celui engendré par des réflexions légères – ni critiques, ni forcément précises – plus de l'ordre de la surprise, ou de l'autodérision (me concernant).

Chaque entretien est introduit par le nom « Entretien de recherche EdR », le numéro correspondant, la date et la durée de l'enregistrement.

J'ai utilisé le logiciel *Express Scribe* pour faire passer les bandes sonores, et un logiciel de rédaction informatique à côté. Le code de rédaction est comme suit :

- Le sujet est toujours présenté avec une lettre alphabétique suivie du numéro de paragraphe chronologique ciblé de la prise de parole.
- Le chercheur est toujours présenté en gras et italique, introduit par les lettres « Ch » suivies du numéro de paragraphe chronologique ciblé aussi.

J'ai le réflexe de procéder systématiquement à une relecture couplée avec la bande sonore, afin de m'assurer qu'aucun mot ou « indice » (Vermersch, 2012, p. 373) n'ait été oublié<sup>2</sup>.

Je peux faire apparaître des notes d'informations venant préciser des informations tenues pendant l'entretien (par exemple si quelque chose se passe et vient s'entendre ou jouer sur la conduite de l'entretien).

- Anonymat des sujets et des lieux.

L'ensemble des personnes est anonymisé dans les retranscriptions d'observations et d'entretiens. L'anonymisation s'effectue de deux façons différentes. La première façon est d'utiliser le code de transcription mentionné ci-dessus. La lettre n'a aucun rapport avec le sujet. La seconde façon est d'utiliser un prénom ou nom d'emprunt. Dans ce cas, je rajoute une astérisque « \* » après la première mention du prénom ou du nom, pour signifier qu'il s'agit bien d'un prénom ou nom d'emprunt utilisé. En mettant un prénom ou nom

---

<sup>1</sup> L'auteur écrit « D'après mon expérience, il ne faut jamais faire sauter les répétitions, les balbutiements, les onomatopées, les démarrages avortés, car ils sont toujours de bons indices des processus cognitifs sous-jacents relativement à ce que la personne essaie de mettre en mots » (2012, p. 373).

<sup>2</sup> Bien que cela soit possible. C'est une volonté plus qu'une certitude ou assurance.

d'emprunt, je souhaite faciliter la lecture et mettre la focale sur le sujet participant à la recherche, présenté par la lettre seule. J'ai veillé à réutiliser le cas échéant le même prénom ou nom d'emprunt dans le cas de différents entretiens<sup>1</sup>, ou entre la séance d'observation et la retranscription.

Parmi les lieux cités, certains sont rendus anonymes, comme les structures d'alternance des stagiaires (B et H) ou les lieux d'intervention du formateur (E) ou des agentes de l'antenne régionale (C et M). Le site de l'antenne régionale est maintenu, par accord de leur représentant légal. Les autres lieux ou sites géographiques, lorsque mentionnés, sont remplacés par leur indication typologique : *tel OF, telle structure d'alternance* en italiques.

- La citation de *verbatim* dans la thèse.

Je cite les sujets participants à la recherche, principalement durant la troisième et dernière partie de la thèse. Pour ce faire, j'utilise le format de présentation suivant : « extrait sélectionné » (mention de l'entretien correspondant : numéro de la prise de parole). Cela donne par exemple « Là pour l'instant, c'est par rapport à mes observations, à ce que je sens mais après j'apprends avec la formation, avec ce que je vais entendre, avec ce qui s'est passé ya ptêtre des choses à corriger, des choses à faire et à ne pas faire » (EdR1 : H9).

Dans le cas où l'extrait sélectionné dépasse les trois lignes entières, je renvoie à un nouveau paragraphe, précédé d'un écartement, à l'identique d'une longue citation d'auteur.

Pour toutes les citations, je ne modifie pas la syntaxe, les prononciations et répétitions de mots, les onomatopées. Je cite la prise de parole telle quelle ; tout au plus je raccourcis la prise de parole, en la précédant du symbole « [...] » ou/et en la faisant suivre du même symbole.

Enfin, je peux aussi faire appel à un extrait de *verbatim* sans le citer, notamment pour faire allusion à une prise de parole, un dialogue ou lorsque cela correspond à une citation précédemment rédigée et proche du développement. Dans ce cas, je mentionne entre parenthèses (l'entretien correspondant : la prise de parole, ou le dialogue référencé), comme par exemple « je ne le mentionne pas dans mon récit, et je ne souviens pas d'avoir

---

<sup>1</sup> Y compris lors d'entretiens de sujets différents, comme pour H, sujet volontaire et participant à la recherche, et Z sa tutrice de stage et V, sa collègue de travail. Tous trois travaillent sur la même structure, par conséquent des sujets-publics similaires peuvent se retrouver dans les prises de parole ou dans les séances observées.

vu B avoir un carnet, c'est-à-dire un livret ou sorte de livre sur lequel B notait quelque chose. Ce que B confirme (EdR1 : dialogue Ch24-B24) ».

### 3.3. Les descriptions opérées (Chapitre 2.1)

Les descriptions sont exécutées à même la retranscription. C'est la raison pour laquelle elles la suivent. De cette façon, les retranscriptions analysées sont séparées des premières, pures.

Les résultats de chaque étape se trouvent après la retranscription, méthode après méthode. Il y a d'abord les opérations de descriptions des déroulements temporels des vécus (méthode 1), suivies des opérations de descriptions des exemples de vécu (méthode 2) et enfin les opérations des langages de l'éprouvé (méthode 3).

Le codage, dans le corps des retranscriptions et du récit d'observation, s'effectue de la façon suivante :

#### Méthode 1 : description des déroulements temporels des vécus

- **Surlignage** d'une couleur unique correspondante à la même expérience racontée.
- Surligner les mentions de l'expérience.
- Changement de couleur pour changement d'expérience ainsi traitée.
- Usage des commentaires pour faciliter la rédaction dans le corps du manuscrit.

#### Méthode 2 : description des exemples de vécu d'évaluation

- Noter devant la mention de prise de parole « exemple » suivi du numéro correspondant.
- Pour l'exemple correspondant, donner une couleur unique et **colorier** les mots correspondants.
- Utiliser la même couleur dans les 3 sources de documentation : récit d'observation, retranscriptions 1 et 2 des entretiens respectifs.
- Mettre la présence de l'exemple de départ en **gras**.
- Usage des commentaires pour faciliter la rédaction dans le corps du manuscrit.

#### Méthode 3 : description du langage de l'éprouvé d'expérience d'évaluation

- D'abord agrandir de 4/6 points les tailles des mots de modalités.
- Après vérification de leur ancrage dans une expérience d'évaluation, diminuer ceux n'y correspondant pas.
- Usage des commentaires pour faciliter la rédaction dans le corps du manuscrit.

Je transcris les descriptions opérées dans les annexes, en suivant la chronologie des entretiens puis des méthodes. Les descriptions phénoménologiques se sont conduites sur les deux premiers entretiens (EdR1 et EDE).

### 3.4. Les résultats des descriptions

L'ensemble des résultats est présenté sous la forme d'une synthèse. La synthèse consiste en une mise en exergue des principaux éléments heuristiques développés. Elle permet de valoriser le travail de recherche, de structurer l'ensemble des trouvailles et de résumer tout le développement en un endroit précis.

La synthèse doit être courte et efficace : elle doit renvoyer en quelques mots un ensemble d'informations plus complexes. La synthèse a toujours été rédigée à l'issue du développement, lorsque ce dernier a été jugé suffisamment travaillé pour être communiqué. Elle se présente sous la forme d'un tableau, sans commentaire et présentant les données quantitatives et qualitatives suivantes :

- Nombre de déroulements temporels recensés et leur thème principal.
- Nombre d'exemples d'expériences évaluatives et leur thème principal.
- Les objets principaux du langage de l'éprouvé du sujet.
- Les thèmes phénoménologiques émergents sur le plan individuel.

Seuls les résultats sont présentés dans le corps du manuscrit. Pour s'y faire, je les organise sous la forme de portraits phénoménologiques : les résultats sont présentés pour chaque sujet participant à la recherche, formant un chapitre. L'ensemble des chapitres constitue toute la première sous-partie de la partie 3, intitulée « Portraits phénoménologiques ». Chaque chapitre/portrait commence par une brève représentation du sujet.

Les descriptions des déroulements temporels de vécus (méthode 1) et des exemples d'expériences (méthode 2) sont séparées et présentées sous la forme de section à part entière du chapitre. Les résultats des descriptions du langage de l'éprouvé sont présentées parfois après les résultats d'un premier type de descriptions, parfois dans une section à part lorsque les matériaux l'ont permis (et lorsque je l'ai saisi). Pour chaque section, une courte introduction est rédigée, pour donner une synthèse des résultats.

Les résultats des descriptions temporelles des vécus (méthode 1) se présentent d'abord sous la forme d'une frise de moments titrée par le nom du vécu donné et sa couleur correspondante. Elle est suivie de mon commentaire descriptif. Les données sont suivies les unes après les autres, dans l'ordre des reconstitutions.

Les résultats des exemples d'expériences (méthode 2) se présentent dans la même logique. Tout d'abord, je présente le nom de l'exemple, correspondant au niveau 5 de description, puis je le fais suivre par le niveau 1, l'exemple d'origine qui a permis ou déclenché cette description. Je le fais suivre de mon commentaire descriptif, puis je cite quelques extraits de *verbatim* venant illustrer et ancrer l'exemple d'expérience dans le discours du sujet. Lorsque cela est pertinent pour la présentation, je cite des extraits d'observations.

Les résultats des descriptions du langage de l'éprouvé (méthode 3) ont deux façons d'être présentés :

- La première façon est sous la forme d'un encadré positionné dans le corps d'un résultat d'une précédente description. Dans cet encadré, je commence par titrer en gras un « **Avec le langage de l'éprouvé** », puis je me rends à la ligne et je décris ledit langage.
- La seconde façon est sous une forme d'un récit descriptif. J'y référence des passages de la retranscription, puis j'expose de quel langage il s'agit, ce qu'il s'y dit, en en restant au maximum aux mots et termes du sujet.

Pour chaque portrait, je présente un tableau récapitulatif du nombre de données traitées par méthode descriptive. À noter que seul le portrait de B est « complet » : toutes les données descriptives sont traitées et présentées, ce qui explique le décalage entre les résultats de B comparativement avec ceux des trois autres portraits.

Note sur les chiffres des résultats :

J'ai délibérément choisi de ne traiter que deux déroulements temporels et deux exemples d'expériences maximum pour les trois portraits (E, H et C et M), estimant l'atteinte de saturation pour développer sur les hypothèses.

Dans le cas d'un chiffre inférieur, je travaille une donnée descriptive supplémentaire sur l'autre méthode (comme chez H où un seul déroulement temporel fut opéré. J'ai traité trois exemples d'expériences).

Cependant, je laisse en annexes les marques de mes analyses, afin de les poursuivre ultérieurement.

### 3.5. Les résultats des analyses (Chapitre 2.2)

Les résultats des analyses sont présentés de deux façons différentes dans le manuscrit. La première façon consiste à les rédiger en seconde partie du portrait phénoménologique, soit à la suite des résultats des descriptions opérées considérés comme des résultats d'analyses empiriques. La seconde façon est de les présenter dans un chapitre à part entière portant sur l'émergence et la formulation des hypothèses directrices puis de la thèse à proprement parler.

Dans la première présentation, les résultats sont introduits par un paragraphe synthétisant la compréhension. À la suite de quoi, je déroule d'abord dans les grandes lignes l'ancrage des résultats, puis j'approfondis en ciblant et en explicitant les thèmes émergents de l'analyse des données descriptives. Dans ces derniers, j'emploie ou je renvoie aux *verbatim* pour les faire communiquer entre eux à l'angle du thème.

Dans la seconde présentation, les résultats sont rédigés de la sorte où je mets en dialogue les thèmes précédemment tirés des portraits individuels avec des références et des littératures afin d'en rédiger des significations propres et plus générales. Je fais dialoguer les différents résultats individuels, de façon aussi à faire ressortir les différences, correspondances et singularités entre thèmes. C'est par ce processus que je suis conduit à formuler une hypothèse de recherche phénoménologique.





## Chapitre 4 – Éthique et intégrité du chercheur

Dans ce chapitre, à la portée mi-réflexive mi-descriptive, je vais expliciter ce qui a constitué et participé à la formation de mon éthique et de mon intégrité de chercheur. D'une part, elles se déterminent par la formation universitaire mais aussi la formation 'de la vie', de là d'où je viens avant l'expérience doctorale. D'autre part, elles se constituent par des références, comme par exemple la Charte nationale de déontologie de la recherche (Eddi *et al.*, 2015) ou la Déclaration de Singapour sur l'intégrité en recherche (2010), toutes deux obtenues *via* un contenu de formation doctorale durant ma première année doctorale. Ou *via* les retours d'expériences de pairs, plus expérimentés que moi, ou en cours de formation, au sein du laboratoire comme dans les rencontres scientifiques, en prenant note de ce qu'il se dit, de la façon dont la recherche se conduit, notamment en direction et en relation avec les participants.

À partir de ces éléments de références, j'expose la manière dont cela fait sens pour moi. Je commencerai par ma vision de la recherche, à partir de mon expérience doctorale et des autres expériences de recherche. À sa suite, je décrirai l'éthique sur les gestes et postures éthiques que j'ai visés durant la conduite de la recherche, avec leurs propriétés. Je finirais sur l'intégrité du chercheur, c'est-à-dire comment j'ai veillé déontologiquement à conduire la recherche en respect des règles de l'art et des sujets participants.

### 4.1. Ma vision et mes expériences de et dans la recherche

J'ai rencontré beaucoup de personnes dans les professions de la recherche et de l'enseignement supérieur. Durant ces années de formation universitaire, mais aussi et surtout du fait de rencontres humaines et intellectuelles, je me suis construit progressivement une vision de la recherche dans trois temporalités importantes : 1) un idéal de la recherche et des auteurs, 2) une crise sur le milieu et la complexité de la recherche puis 3) une vision éprouvée et tenue comme fin personnelle et communicative de la recherche. Il me paraît judicieux et adapté de parler ici des façons dont j'ai vécu et rendu intelligible pour moi ces expériences universitaires. Cela vient donner un fond biographique significatif quant à ma façon d'avoir vécu le parcours doctoral ainsi que le travail de mise en thèse pour le manuscrit.

Mes premières années dans l'université, étant donné mon parcours personnel, a fait que revenir, des années après un décrochage académique<sup>1</sup>, a été une véritable joie. Ce sont les

---

<sup>1</sup> À 18 ans je passais le Bac Littéraire dans un lycée public, au rattrapage. Depuis la 4<sup>ème</sup>, au collège, mon parcours scolaire a été un va-et-vient entre une légèreté percée au-dessus de 10 et de bonnes plongées en-

collègues étudiantes comme les enseignants-chercheurs ou les intervenants qui auront joué pour beaucoup dans mon engagement dans la formation universitaire. J'y ai découvert un environnement social et professionnel différent de ce que j'avais connu jusqu'alors, ressemblant fortement, dans mon imagination, à des milieux de fiction proche des cités grecques où nous étions réunis dans un même endroit pour réfléchir ensemble, hériter de savoirs nous dépassant d'abord puis se rapprochant de nous. J'ai appris grâce aux discussions avec des enseignants que la recherche était en grande partie, dans les universités publiques, mêlée à l'enseignement comme une mission d'intérêt général. La démocratisation des connaissances, le fait de rendre accessible aux étudiants l'état des connaissances sur des objets ou domaines scientifiques particuliers, d'autant plus dans une discipline concernant le bien public, l'éducation, m'ont fait progressivement construire un idéal de la recherche, porté sur des valeurs. Les plus prégnantes, pour moi, étaient les suivantes :

- La pédagogie scientifique, c'est-à-dire le souci constant de médiatiser les connaissances scientifiques comme leur lieu, les livres avec méthodes et croyances aux apprenants.
- La curiosité aiguisée, c'est-à-dire un délicat équilibre entre une ouverture d'esprit et de posture à s'intéresser sincèrement, sans naïveté : je ne peux pas tout savoir, tout découvrir, tout comprendre. Il faut que j'essaie et que je souhaite être ouvert sur ce qui se passe, et de saisir les moments ou les choses qui peuvent entrer en compréhension avec soi.
- Les cultures scientifiques, c'est-à-dire de lire, d'écouter et de mémoriser les informations, afin de se forger un « système de références » (Ardoino, 1999, p. 8), un adossement sur lequel, progressivement, les discours et les lectures prennent sens, deviennent plus clairs à la compréhension, mais aussi à leur circonscription : de quoi et d'où ça parle ? Avec qui dialogue cette auteure ? Comment cela vient-il contredire, ou nuancer, ce que j'avais compris et mémorisé jusque-là ? Je commençais à découvrir des sortes de réseaux d'auteurs, où des chercheurs que j'avais commencé à lire, sur plusieurs ouvrages ou contributions, étaient convoqués, cités, par de

---

dessous. Elève plutôt moyen et sérieux, je m'attirais la sympathie et les encouragements des enseignants sans m'attirer cependant des résultats louables sur le plan de l'évaluation. Ceci, jusqu'à la fin de mon parcours et entrée dans la vie Adulte à 18 ans. Je me serais essayé à la première année de Licence en Psychologie, avec comme visée une entrée dans les SEF à partir de la 3<sup>ème</sup> année. Au bout de quelques mois, grâce à un coup de téléphone salvateur, j'ai totalement décroché la vie académique pour m'épanouir dans la vie professionnelle jusqu'à mes 25 ans. C'est en déménageant en région francilienne que s'est posée à moi la question d'une tentative de reprise aux études, sur l'USPN alors nommée Paris 13.

nouvelles ou nouveaux auteurs. Je découvrais la sensation de m'inclure dans un monde, où je devenais moi-même médiateur en quelque sorte de connaissances.

- L'humilité, c'est-à-dire qu'à mesure que je découvrais des livres, des auteurs, des pensées, je découvrais en même temps toute l'étendue de mon ignorance mais aussi de mes limites, vécues comme telles : les limites de ma mémoire, celles de ma compréhension, les limites de ne pas avoir vécu deux années universitaires avant mais aussi les limites interrelationnelles où je ne vivais pas forcément les mêmes résonances de vécus ou de sensations qu'avec mes pairs ou auprès d'intervenants.

Ainsi, la figure idéale de l'enseignant-chercheur s'élaborait pour moi comme un individu non seulement éclairé par « les lumières » kantienne (Kant, 2006) ; mais aussi par une posture généreuse envers les étudiants, dans une sorte de miroir entre les préparations de l'enseignement, les vécus de recherche parfois utilisés comme contenus et la soif d'apprendre et de profiter au maximum de ce qu'il y a à vivre à l'université.

L'entrée en seconde année de Master m'a fait me confronter à un côté vécu comme plus dur, et ceci à plusieurs endroits, de la recherche. Tout d'abord dans son accessibilité. L'entrée en Master 2, au CNAM, a été le fruit d'un important travail de suivi et de préparations avec les enseignants du Master 1, qui nécessitait d'avoir déjà en visée une potentielle suite en doctorat, mais non promis d'avance. Les places sont limitées, et viennent correspondre à des portraits dont certains traits m'échappaient. En somme, cela ne correspondait pas à ce que j'avais vécu jusqu'ici : ce n'était pas un entretien d'embauche pour un poste dans une structure, mais ce n'était pas non plus une candidature pour une entrée en formation comme les autres. Je le vivais comme une sorte de mélange entre les deux, avec ceci d'encore plus particulier de viser l'après-formation tandis que son entrée et son bon déroulement n'étaient pas assurés. Une fois l'entrée en seconde année de Master effectuée, j'ai continué à éprouver ces questionnements sur l'accessibilité. Je me faisais la réflexion que mes valeurs construites jusqu'alors étaient pertinentes, c'est-à-dire vécues comme justes et correctes pour bien travailler ; mais aussi insuffisantes pour prétendre se dire apprenti-chercheur, c'est-à-dire en train de se former à la recherche, par la recherche, au-delà de l'activité académique. Ces questionnements m'ont conduit à adopter deux postures pour incarner mes valeurs en circonstances, mais aussi essayer d'agir pour vivre au mieux le doctorat :

- Une posture de choix épistémologique, c'est-à-dire d'assumer que les lectures réalisées jusqu'alors et les compréhensions et mémorisations vécues me dessinaient aussi, d'une certaine façon, comme un sujet prenant position sur des objets étudiés, des termes ou concepts discutés, des lectures entendues comme « classiques » par ici pouvaient ne pas se retrouver par là. Qu'au fond, c'était à moi d'adopter une position, non pas de défense des façons de voir ou de dire, mais de compréhension sur les positions scientifiques. Progressivement, à mes yeux les positions épistémologiques étaient elles aussi le travail de l'humain, de l'histoire des idées et

de la recherche. Choisir devait se faire en fonction de la juste présence aux références épistémologiques. Cette juste présence passe par la controverse, qui me permet d'entendre qu'il n'y a pas que cette façon de voir les choses, ou de les présenter ainsi. Que les choses bougent, comme les idées, et comme les sujets. Et, dans le même temps, que tout ceci s'effectue dans une histoire, par des êtres humains ayant vécu des choses à un moment de l'Histoire. Puisque les choses et les sujets bougent, vivent et meurent, je bouge avec et sans eux, ce qui me conduit à me confronter, à ne plus se cacher pour ainsi dire derrière ces noms, mais à me mettre à côté et à distinguer d'où je parle avec les émotions qui y circulent<sup>1</sup>.

- Une posture professionnelle, c'est-à-dire de travailler ma façon de bien faire le métier de chercheur, en cours d'apprentissage. Celle-ci se découvrait par les façons de parler et d'écrire, les façons d'aborder les terrains de recherche et les sujets qui y vivent, les façons d'écouter les collègues étudiants et les enseignants. De ces trois façons, je comprenais qu'il me fallait trouver un juste milieu entre cette ouverture d'esprit mais aussi d'attitude que j'avais commencé à situer comme une valeur, au cours de mes premières années d'université. Mais aussi de veiller à me maintenir dans une certaine fermeture, au risque de perdre pieds mais surtout de perdre un esprit critique<sup>2</sup>. Enfin, que cette posture professionnelle s'apprend avec les

---

<sup>1</sup> Pour illustrer cette posture mais aussi particulièrement cette dernière phrase, je décris une brève anecdote. Dans le cadre de cette seconde année de Master, nous devons réaliser un mémoire de recherche devant traiter d'une problématique en formation d'adulte, sous l'égide d'une directrice ou d'un directeur de mémoire. La première réunion avec ma directrice d'alors m'a permis d'exposer mes choix d'orientation ainsi que mon bagage théorique et d'expériences en lien avec ces derniers. J'exposais alors mes lectures sur un auteur en particulier et ses approches sur l'évaluation. En retour, ma directrice m'avait décrit l'homme derrière le nom et m'avait orienté à ne plus me référencer à celui-ci. Ce fut pour moi un double choc : à la fois d'entendre, par récit certes mais de quelqu'un qui semblait l'avoir rencontré, avoir partagé des échanges scientifiques et professionnels avec Vial, des critiques sur l'individu ; et à la fois de comprendre que j'allais devoir mettre au travail l'évaluation d'une toute autre façon que celle entamée depuis deux ans, en suspendant toute la mémorisation et le système de références que j'avais construit jusqu'à présent. Mes premières semaines, passée cette réunion, m'étaient pénibles. Je me sentais en partie coupable de ne pas avoir creusé ailleurs et autrement ; et d'autre part perdu, ne sachant pas où commencer pour me désolidariser de Vial et consort et être capable de voir autrement les choses.

<sup>2</sup> En cela, mes expériences au sein du HCERES ont été très formatrices. Je me suis rendu compte que cet esprit critique était constitutif à la fois de la recherche, mais aussi des constitutions des programmes de formation, des projets d'un établissement universitaire. Et qu'au fond il revenait à la discussion, à la controverse comme un geste de mise en validité ou invalidité, temporaire et contextualisé, d'éléments mis en discussion. Le fait que ce soient des pairs enseignants-chercheurs, dont un expert-étudiant, qui forment les comités d'évaluation, accompagnés d'un professionnel du Haut conseil, m'a amené à comprendre et à situer, progressivement, que la communauté scientifique était à la fois la marque de plusieurs épistémologies, expliquant pourquoi certains auteurs étaient usuels ou non, ou moins ; pourquoi des méthodologies étaient privilégiées, dans quel(s) but(s) ; mais surtout de la nature dialogale des sciences humaines et sociales, intimement reliées aux chercheurs qui

expériences, qu'il m'est impossible de limiter quant à leur durée ou leur nombre pour me sentir totalement compétent.

Cette deuxième année de Master m'a appris à reconsidérer mes projets. La recherche est un milieu socio-professionnel et en cela dispose de ses propres codes, ses règles, mais aussi d'une certaine liberté créatrice importante. Mes années doctorales auront été un progressif et lent éveil à cette dernière, par la mise en mot de propositions et de communications, qu'elles soient orales ou écrites ; mais surtout par ma capacité à progressivement prendre position sur l'objet, par exemple, du colloque, ou de la revue. *A fortiori*, sur l'évaluation et les différents objets qui me préoccupaient au moment de la formulation de mon projet de thèse.

Tout comme pour l'entrée en Master 2, l'entrée en doctorat a été une expérience forte en matière de préparations et d'émotions. Les deux premières années doctorales auront été riches en apprentissages et en formation pour moi, sur la même tension que celle vécue en seconde année de Master.

La première année était immersive sur tous les fronts : dans un environnement socio-professionnel, avec ses sujets qui y vivent mais aussi ses valeurs, ses codes, ses us de langages et de gestes, ses réalités vécues et ses attentes. Mais aussi dans la littérature en évaluation, élargie du fait des précédentes formations mais dont il me restait à investiguer dans les limites de mes possibilités. Autrement dit, de faire le deuil symbolique que tout lire et tout comprendre ce que je lirai, m'est impossible ; mais qu'il me faut tout de même lire et vouloir comprendre pour approcher l'évaluation dans une attitude de moins en moins arbitrairement ou épistémologiquement ciblée, et de plus en plus variée, plurielle. L'évaluation devait devenir pour moi en objet de controverse, entre différents points de vue et épistémologies scientifiques. Cet enchaînement entre la seconde année de Master et la première du doctorat m'a fait perdre beaucoup de mes repères d'alors. Je pensais avoir cumulé et mémorisé des informations pertinentes et importantes en matière d'évaluation. Je me trompais : chaque nouvelle découverte – de points de vue, d'auteurs, de retours de recherche, de conférences, etc. – amenait un retour réflexif. Ce dernier me faisait me confronter à mes propres incohérences, dans mes raisonnements ou ce que je pensais de l'objet ; ou encore à mes propres idées, me montrant qu'il y avait toujours une à plusieurs

---

les animent, en fonction de règles, de valeurs et d'adhésions (institutionnelles, associatives, politiques, personnelles, biographiques, déontologiques, etc.). C'est à ce moment-là que je commençais à percevoir la profession de chercheur, c'est-à-dire à pouvoir la comparer aux autres professions ou métiers que j'avais incarnés et animés avant cette nouvelle partie de ma vie.

personnes qui avaient proposé quelque chose avant moi ou de différent, sinon d'opposé, et que je n'avais rien à y redire.

La deuxième année de doctorat a été décisive pour passer à l'action. À la suite de l'immersion, le projet de recherche s'est étayé, ce qui m'a permis de sélectionner une orientation méthodologique et d'observer mon parcours doctoral voire universitaire comme une grande formation. Il me fallait m'essayer. À partir des relations tissées pendant la première année, j'ai pu rapidement prendre contact avec différents sujets pour leur présenter et proposer une participation à la recherche sur le vécu d'évaluation. Des échanges avec plusieurs des professionnels ont permis d'établir que le projet pouvait intéresser, en soi, les sujets sur les terrains (cf. par exemple l'EdR1 de C et M). Par ailleurs, j'ai pu communiquer lors d'un colloque du groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP) pour la première fois sur ma propre approche épistémologique de l'évaluation, c'est-à-dire d'un point de vue philosophique. En mars 2020 la COVID-19 nous a obligé à adopter de nouvelles façons de vivre ; l'accès aux terrains a été touché, ce qui a transformé le projet de la recherche, tout comme le rapport de thèse. À partir de tout ce qui a été vécu jusqu'ici, se posait la question de savoir qu'en faire, d'une façon pertinente et habile, pour la recherche et pour les sujets ayant participé. C'est à la fin de la seconde année, et en cours de l'été 2020, que le projet d'une introduction à une investigation phénoménologique de l'évaluation dans les SEF a vu le jour, en concertations et discussions avec ma direction de thèse.

La troisième année doctorale a été l'année de la rédaction, et par conséquent des structurations : de mes propres positionnements épistémologiques ; des lectures jusqu'ici accumulées ; des données empiriques récoltées ; pour une mise en problématique scientifiquement fondée, sur l'évaluation dans les SEF. J'ai fait l'expérience d'une démarche inductive où un projet de recherche de départ, formulé obligatoirement dans le cadre de ma demande d'entrée en doctorat et accompagné d'une problématique, se transforme et se forme au fur et à mesure de l'expérience de la recherche, *in vivo*. La difficulté étant de poursuivre, tout au long, la rédaction, la communication, l'investigation auprès des sujets réels et la réflexivité, afin de perdre pieds le moins souvent possible. Je me suis vu perdre pieds plusieurs fois durant ces années universitaires, jusqu'à la fin de la rédaction. En cela, enseigner auprès des étudiants aura été une vraie soupape de sécurité morale et des occasions de sortir de l'expérience de la thèse pour m'investir dans des expériences pédagogiques. Je comprenais que je ne me sentais pas capable de parler de ma thèse ; mais que pour autant je pouvais aborder et travailler avec les étudiants sur les différents objets des enseignements dont j'avais la charge. De plus, préparer, animer et évaluer les enseignements était des occasions de prendre du recul et d'échanger sur d'autres intérêts que l'évaluation ; mais surtout de rencontrer de nouveaux visages et de partager, le temps d'un semestre ou d'une année, une expérience forte et humaine, entre curiosité et goût personnel pour la formation d'adultes.

Pour m'aider à garder pied au maximum, et à avancer dans la mise en forme de la thèse, j'ai gardé le contact avec des chercheurs du laboratoire et de l'extérieur, en participant à des

événements ou à des associations scientifiques. J'ai progressivement senti en moi s'installer un sentiment de calme vis-à-vis de l'évaluation. Découvrir de nouvelles propositions (pour moi) devenait une occasion d'alimenter ce rapport de controverse structurant de la pensée scientifique : j'en fais une expérience réflexive, qui me permet de penser l'évaluation 1) par les questions, et non par mes certitudes ou mes mémorisations ; 2) comme un objet à discussion, ce qui m'a réconforté dans mes capacités à participer à celle-ci par mon travail de thèse. La possibilité de me tromper ou d'être « passé à côté » de quelque chose d'essentiel se transformait progressivement en une erreur plausible et probablement formatrice, le cas échéant ; et la capacité à assumer mes choix épistémologiques jusqu'au bout afin de fournir un travail crédible, structuré et méthodique s'éprouvait. L'erreur est devenue pour moi une expérience potentielle et anticipée comme telle : elle résonnait de plus en plus souvent avec « controverse », avec « désaccord », comme avec « erreur » de compréhension, d'interprétation, d'action. Elle devenait une partie intégrante de ma formation scientifique. Le travail à fournir est d'abord, pour moi, une question éthique et d'intégrité, de façon que je puisse me dire « j'ai fait tout ce qui est en mon pouvoir, au moment où j'en avais conscience ».

En fin de parcours de thèse, je vois la recherche comme un environnement professionnel et social extrêmement riche de diversités. J'y vois autant la possibilité pour tout un chacun de l'intégrer, dès lors que l'individu communique avec ses pairs, d'antan comme celles et ceux contemporains. Chercheur est une fonction de mémoire : pas tant cognitive, que plus historique. Se situer dans une ou plusieurs épistémologies, c'est aussi continuer l'œuvre scientifique à laquelle, modestement, le chercheur participe. Tout en sachant qu'il ne peut pas y avoir systématiquement accords : il peut y avoir des controverses, y compris sur les choix épistémologiques, méthodologiques. C'est une profession d'incertitudes, qui permettent de se mettre plus en position d'interrogations que de réponses ; bien qu'il faille fournir des réponses, à des moments donnés, car il y a des attentes. Ces dernières peuvent être celles des sujets avec je travaille ou j'ai travaillé : je leur dois quelque chose. Elles peuvent être celles des comptes à rendre, pour le financement de la recherche ou pour une population qui attend des pistes, des indications sinon des propositions. Mais j'ai le sentiment aussi que ces attentes peuvent être, à l'inverse, de l'ordre de la pause, de prendre le temps de s'intéresser sincèrement et sans jugement à ce que font les sujets, à les écouter sans se prendre pour quelqu'un d'autre, à observer avec curiosité sincère les faits et gestes dans leur situation... Sans nécessairement avoir en retour des mots sur cela, ou du moins pas de suite après. Le fait que je m'inscrive en sciences humaines et sociales me conduit, je crois, à adopter une position de médiateur différente de celle d'avec les références scientifiques et les auteurs. Cette position serait celle d'un sujet venant dire ce que d'autres que soi disent, et par son approche de montrer que ce qui se vit et ce qui se dit est important. Du fait que je comprenne quelque chose de ce que je vois et de ce que j'entends de cet *alter-ego*, je laisse la possibilité de faire société avec cette personne : que nous pouvons nous entendre, dans nos différences. Dans ma conduite, je montre quel visage humaniste je peux prendre, ou quel visage intéressé, curieux, préoccupé, etc. j'incarne. Dans tous les cas, je vois la



recherche comme aussi un levier pour présenter des choses, des faits, des mots d'*alter-ego* en tant que sujet humain. Sur le terrain, cela me conduit à adopter une posture éthique ; en-dehors, cela me conduit à être intègre, mais aussi en quelque sorte militant d'une humanité. Que ce soit en venant analyser, et critiquer ce qui ressort des terrains. Mais aussi en voulant comprendre, et rendre compte de la compréhension en la resituant systématiquement dans la relation avec les participants à la recherche. J'y vois à la fois, dans ce geste, la limitation de la recherche, dans son sens positif : cela permet de la situer, de lui donner son cadre, ses contextes. Et à la fois un remerciement de participation aux sujets, une pensée pour ces personnes-là précisément dont je suis relié. La recherche fait rencontrer et produire.

#### 4.2. Les postures et les gestes éthiques et déontologiques dans la conduite de la recherche

Dans cette section, je tente de décrire de la façon la plus claire possible comment je m'y suis pris sur le terrain et auprès des participants de la recherche. Je m'y prends de deux façons : en resituant ce qui me semblent être des postures et des gestes éthiques, c'est-à-dire comme ce que je considère comme représentatifs de « la vie bonne » (Ricœur, 1990) ou, du moins, des manières de faire que je considère comme importantes, justes et adéquates. L'autre façon est plus déontologique et se trouve présentée dans la sous-section suivante. Je pars de textes législatifs ou présentant des critères déontologiques (comme la Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (2015), par exemple), puis je mentionne les manières dont j'ai conduit la recherche ou les façons dont ces critères se sont incarnés durant mon expérience.

##### 4.2.a. Mes postures et mes gestes éthiques

Avant de décrire mes postures et mes gestes éthiques, je définis brièvement les trois valeurs principales qui forment, dans ma vision des choses et ma façon de vivre, une attitude éthique de chercheur. Je les ai mentionnées juste avant, il s'agit de ce qui est important, ce qui est juste et ce qui est adéquat, pour moi.

Ce qui est important consiste à ce qui m'importe, dans le sens de « ce qui compte pour soi ». L'inspiration est de Dewey (2011), dans le processus pragmatique de ce qui participe à la production de valeurs, dans l'acception qu'en donne l'auteur (*Idem.* ; Prairat, 2014 ; Roblez, 2022, sous presses). Autrement dit, c'est dans des expériences pratiques que ce sont élaborées des choses importantes pour moi, dans l'exercice, ici, de la recherche et, plus généralement, des métiers relationnels.

Ce qui est juste, pour moi, consiste à ce que j'estime quelque chose comme fait, dit ou justifié par sa justesse. La justesse s'évalue à mon rapport avec l'autre, dans ce qu'il dit, dans ce qu'il écrit ou dans ce qu'il a posé. Même si cela est plus symbolique, comme par exemple en fonction de lois ou de règlements. Ces derniers ont été élaborés par quelqu'un, ou un groupe de sujets. Lorsque je suis quelque part, notamment dans un environnement social, et particulièrement en posture professionnelle, je me dois d'observer les règlements intérieurs, mais aussi de rechercher volontairement la justesse dans mon discours, dans mes attitudes,

dans mes façons d'écouter ou de lire ce que l'autre me donne, directement comme indirectement (par exemple dans la lecture). Être juste, c'est aussi rechercher l'origine d'une information, sans chercher à forcer : parfois, la justesse se trouve dans mes propres limites plutôt que dans une vérité éprouvée et indubitable. Concrètement, des choses ou des significations peuvent m'échapper, et il est parfois plus justes, notamment lorsqu'il s'agit d'une information sensible, ou qui ne rentre pas dans le cadre de mon travail, et qui met un sujet dans un risque de perdre la face ou d'indignité, ou de forcer la main à me parler de quelque chose, de ne pas aller plus loin. En ce sens, j'ai fait le choix de ne pas me renseigner sur les handicaps de B, H et les autres stagiaires de la formation professionnelle et de ne pas questionner ce pan de leur vécu plus loin que ce qu'ils m'ont donné durant les entretiens, par exemple.

Ce qui est adéquat consiste à engager mes relations, mes conversations avec l'autre et mon rapport à la thèse d'une manière correspondante à ce pour quoi je suis en action. Concrètement, il s'agit de me montrer poli et bienveillant envers l'autre. La politesse revient à formuler ma reconnaissance pour le temps et l'attention que le participant me donne, et plus généralement que les sujets que je rencontre, et avec qui j'échange, me donnent. De me présenter, ou de présenter les raisons de ma présence. De veiller à récapituler les traitements des informations qu'ils me donnent et leurs usages, limités à la thèse ou à la mission scientifique strictement.

Ces trois valeurs m'inspirent une certaine attitude, qui fait écho, pour moi, à ce que Meirieu (2005, 2018) identifie comme la valeur de la « probité » à partir d'un ouvrage de Claparède (*Idem.*). J'ai découvert ce terme sur le tard et cette notion reflète ce à quoi j'aspire dans la conduite de mon travail, en général. Le CNRTL (2021) le définit sous deux aspects relationnels : de soi envers l'autre ; et de soi envers soi-même. Pour le premier aspect, il s'agit d'une conduite de « Droiture qui porte à respecter le bien d'autrui, à observer les droits et les devoirs de la justice » (*Ibid.*, Probité, sens A). Pour le second aspect, d'une conduite de « Rigueur, exactitude appliquée à serrer la vérité, la justesse au plus près » (*Ibid.*, Probité, sens B).

Ma probité personnelle se traduit dans trois moments de conduite : 1) le rapport interpersonnel avec les sujets, participants ou non à la recherche, 2) le traitement scientifique des informations liées à la recherche puis 3) la communication des informations obtenues ou produites dans le cadre de la recherche. Ces trois moments sont les situations d'applications de mes gestes et postures éthiques.

### Le rapport interpersonnel

Je considère l'autre d'abord comme un être humain, doué de facultés d'expressions et propriétaire d'une histoire de vie toujours plus complexe que ce que j'en perçois. Par conséquent, je veille à garder une posture consistant à circonscrire notre rapport, ici

professionnel, tout en me maintenant ouvert, attentif, à ce qu'il peut me dire, à ce qu'il peut faire. En d'autres termes, je ne vois pas le sujet comme un objet observé, mais comme un être vivant, indépendant de moi et de mes propres intérêts.

Dans ma vision de la recherche, le sujet me donne de son temps et de son attention pour y participer ou pour échanger avec moi. Par conséquent, je veille à remercier systématiquement, d'entrée de jeu de la conversation, et en conclusion de la conversation, le sujet. Ces remerciements peuvent aussi identifier des mots dits, comme le montrent les EdR3 par exemple. En effet, les participants y expriment leur vision et leur vécu de la recherche, ainsi que de notre rapport. J'ai vécu les descriptions faites comme gratifiantes et positives à mon égard, aussi ce remerciement était double : autant dans la même posture qu'exposée avant, qu'un remerciement d'émotion et de reconnaissance pour ce qui m'est donné d'être entendu à mon égard. Cela m'a touché.

Dans ce sens, je me laisse toucher par ce que je perçois de l'autre. Dans ses mots, comme dans ses gestes ou ses attitudes. Je ne cherche pas à me comporter comme si rien ne m'atteignait. Je formule à l'oral ce qui m'atteint, en le contextualisant le mieux possible, puis en posant une question. Mon intention est de comprendre les raisons ou les façons d'avoir vécu cet élément m'ayant touché. En relisant mes retranscriptions, je me rends compte que je discute, plus que je n'interroge, avec les participants, comme par exemple dans les entretiens de C et M (EdR1 et EDE). Il y a des moments où j'exprime mon avis, ou je réagis à ce que j'entends, comme lorsque M et C évoquent leur vécu de misogynie (EDE, vécu 1). Je ressens cette forme d'indignation et de consternation dans ce vécu de vécu : je perds mon fil de faire expliciter les éléments procéduraux de l'expérience, et je reste sur ce moment que je qualifie durant l'entretien de « sport » (EDE : Ch194, Ch195) jusqu'à ce que C mentionne les minutes calibrant l'entretien (*Ibid.* : C251). Je reprends alors le fil qui circonscrit l'expérience de la certification.

Cette posture, de me laisser être touché par ce que donne l'autre, est aussi une difficulté dans la conduite d'un entretien de type explicitation. Durant mes séances de formation, c'est la remarque qui revient le plus souvent : de couper, parfois, net le discours de l'autre pour le ramener aux éléments procéduraux. L'envers de la remarque est que je me laisse atteindre par l'objet du discours, comme captivé, donc embarqué dans l'histoire, de toute ma chair. Durant les conduites des EDE, je me suis excusé auprès des participants de cette façon de procéder, qui m'est étrangère : « Je sais qu'j'suis pas comme ça d'habitude, donc ça peut surprendre aussi qu'tout d'un coup, j'a... [se reprend] que j'adosse une posture très... guidant, mais c'est normal » (EDE : C et M : Ch13).

J'accompagne mes questions d'un « s'il te plaît ». Ce dernier m'est important, dans la mesure où il vient signifier une condition de choix comme une marque d'intérêt et de patience. En effet, le « s'il te plaît » consiste à me mettre en position de demande vis-à-vis de l'autre, en marquant que si cela lui plairait de me parler de la chose mentionnée, cela me serait profitable. Éthiquement, cette mention appelle un droit de refus, qui n'a pas besoin

d'être justifié ou accompagné d'une explication. Je n'ai pas eu d'expérience de refus de la part des participants ; mais c'est quelque chose à laquelle je me préparais systématiquement. Si la situation se présentait, je prévoyais de signifier ma compréhension du refus de façon sobre et rapide, afin de changer d'orientation de ma question, ou de l'objet interrogé, voire de proposer une pause sinon un arrêt de l'entretien. J'imaginai ces pistes d'actions, en fonction de ce que je percevais du déroulé de l'entretien :

- En cas d'une tension vécue comme orientée vers moi, je proposais une pause ou un arrêt de l'entretien.
- En cas d'une tension vécue comme orientée sur l'objet de l'entretien, je proposais une reformulation, en mentionnant le fait que j'ai potentiellement voire probablement mal exprimé ma question : « ce n'est peut-être pas clair », « j'ai peut-être mal formulé ma question. Ce que je veux dire, c'est » suivi d'une explication.
- En cas d'une tension vécue comme orientée sur la situation, sur l'entretien, sur l'endroit ou sur le moment où il se déroule, je proposais une pause ou un arrêt de l'entretien.

Comme en vis-à-vis, il me semblait important de répondre aux questions que me posaient les participants. Ces questions étaient orientées sur moi, ou sur la situation de la recherche, ou encore sur leurs propres dires (comme par exemple pour le souci de clarté, pour H, dans l'EdR1 : H5). Je répondais aux questions avec honnêteté, quitte à être long dans ma réponse, dans un souci d'exhaustivité ou, en tous cas, de répondre avec le plus d'éléments possibles. Répondre aux questions était une façon de montrer que je considérais l'autre comme un sujet à part entière, qui est animé par ses propres motifs et visées, et d'atténuer l'asymétrie de la relation professionnelle entre celui qui vient chercher l'information et celui qui la donne au premier.

#### Le traitement scientifique des informations liées à la recherche :

Le traitement scientifique consiste au recueil puis à l'usage de données empiriques. Ces gestes professionnels sont liés à la valeur précédente, dans mes manières d'aborder et de communiquer avec le sujet participant. D'un autre côté, il s'agit de gestes concrets, me permettant d'incarner la posture scientifique d'un chercheur en SHS.

Concrètement, je veille à l'anonymat des sujets participants, en les renommant par une lettre. Je veille à anonymiser les lieux cités ou de travail, à moins d'une autorisation claire de la part du sujet interviewé. Je veille à anonymiser les personnes citées par les sujets interviewés, tout en leur attribuant un prénom suivi d'un astérisque. En procédant ainsi, je veille à distinguer les deux types de sujets dans la recherche, entre un sujet interviewé qui participe volontairement à la recherche ; et un sujet touché par le premier, mis au courant de la recherche et de la participation du professionnel à la recherche.

Cela fait le lien avec l'accès aux données. Pour chaque terrain investigué (*cf.* au total, sept terrains), j'ai veillé à présenter oralement la recherche et mes méthodes envisagées :

strictement orientées qualitatives, elles demandent un engagement et une disponibilité (psychique comme physique) volontaires de la part du participant. De plus, elles demandent ma venue sur le terrain professionnel, et la possibilité d'observer *in vivo* une séance de travail. Enfin, dans cette dernière, le participant doit anticiper qu'il s'y déroulerait, à son avis, de l'évaluation. Par cette dernière précision, j'ai veillé à revenir à mon objet de recherche en remettant l'évaluation comme une pratique appropriée par un professionnel, en fonction de là où il se situe et de son poste de travail. Ces présentations me permettaient d'entendre des questions comme des remarques, et d'en prendre leçon pour les présentations ultérieures : aller plus à l'essentiel, ou au contraire veiller à préciser, avec des exemples, ce que j'entendais par « venir observer », etc.

Pour accéder à certains terrains, il m'a fallu rédiger un ou plusieurs documents formels, signés et engageant mon respect des us et coutumes de l'environnement, de la préservation de l'anonymat des personnes comme du site professionnel. Pour la DRJSCS d'Île-de-France, cela a été l'occasion aussi de présenter le projet de recherche, et ses potentiels intérêts pour l'institution (*cf.* annexes, partie 3 : chapitre 5, pièce n°1). Le soutien de C et M pour la rédaction et le contenu de ce courrier était véritable : en cela, il y avait la possibilité d'accéder à tous les terrains d'actions des agents de l'institution, par conséquent un soutien formel de l'entité régissante des projets, actions et évaluations du secteur de l'animation, en région.

Pour le CRP (*cf.* plus loin, au chapitre 5, section 5.1.a.), je me suis engagé à soutenir le développement de leur formation durant la première année. Ceci m'a permis de faire mes preuves, à la fois en termes de compétences de formateur, mais aussi de connaissances de la culture professionnelle locale : entre le médico-sociale et l'éducation populaire. Cette double culture est riche de valeurs et d'enjeux sensibles : avec le directeur de l'établissement, nous avons convenu que vivre une première année en immersion serait la bonne marche à suivre, afin d'accéder à toutes les structures d'alternance ou partenaires reliées à l'organisme de formation.

À propos des données recueillies : je conserve les données (enregistrements d'entretiens, documents professionnels, photographies) dans un disque dur séparé et alloué au travail de recherche. Je copie les données sur un disque dur virtuel, afin d'assurer deux lieux de conservation. Je protège l'accès aux deux disques par un mot de passe, afin d'éviter les mises en réseau de l'Internet ou, en cas de vol, d'une spoliation des informations. Ce qui compte pour moi n'est pas tant la nature confidentielle de mes travaux, que plus de veiller à remplir mon engagement éthique d'anonymat des personnes et des lieux. C'est quelque chose que j'ai précisé à chaque participation : je me donne les moyens pour veiller, au maximum, à sa réalisation. La conservation des données dure jusqu'à la soutenance de la thèse *a minima*.

De plus, j'ai précisé que l'usage des informations se limiterait au cadre professionnel de la recherche. Cela implique une suspension de mon jugement quant aux pratiques et aux discours sur la profession d'animateur ou sur le secteur : ces données ne sont pas recueillies pour développer mes compétences en matière d'animation ou d'expert. Cependant, je peux utiliser mon passé professionnel comme un levier empathique, et par conséquent comme

une chance pour me présenter et communiquer avec les participants. Je suis entre l'extériorité et l'intériorité du champ professionnel. Je ne viens pas en tant que « pair » animateur ou expert ou formateur, mais en tant que chercheur-doctorant : je m'extériorise des aspects venant qualifier les valeurs du champ professionnel et de ses enjeux fonctionnels comme institutionnels. Dans le même temps, je connais ledit champ : j'y ai fait mes premières expériences professionnelles, j'ai grandi dans le milieu et dans différentes organisations, y compris médico-sociales, j'ai gagné en réputation de sérieux et de personne impliquée, sinon militante, des causes de l'éducation populaire<sup>1</sup>. Je suis concerné par ce qu'il se dit et je peux dire, moi aussi, des choses dessus. J'évalue *a posteriori* cette hybridité de rapport avec le champ socio-professionnel comme une véritable force dans la conduite de la recherche. Elle a été ce qui a permis un contact rapide et efficace avec l'ensemble des participants à la recherche comme, à mon avis, à ses significations pour les actrices et les acteurs professionnels. Du fait que je puisse discuter sur un pied d'égalité, affirmer que les questions évaluatives de ce champ professionnel sont intéressantes pour la communauté scientifique (en prenant en charge la recherche) reçoit une reconnaissance de principe, sinon de formation (*cf.* les entretiens de retour d'expérience). En tenir compte dans la rédaction de la thèse et s'en rappeler fait partie des gestes et d'une posture éthique : cela maintient la mémoire des personnes réelles rencontrées et avec qui j'ai pu collaborer pour que la recherche soit effective.

#### La communication des informations obtenues ou produites dans le cadre de la recherche :

Il y a deux façons de communiquer sur les résultats ou les informations obtenus dans le cadre de cette recherche : une façon formelle, qualifiée de professionnelle et scientifique ; et une façon informelle, qualifiée de continue et de sélective.

Communiquer sur cette recherche revient à m'exprimer sur différents aspects et dans des conditions particulières. Ce sont ces dernières qui viennent rendre la communication formelle ou informelle.

---

<sup>1</sup> Au point où cela me rattrape dans mes échanges avec C et M par exemple (*cf.* annexes, partie 3 : chapitre 5, Retranscription de l'entretien de recherche 1, prises de parole en Ch130, Ch170, Ch171 et Ch272). La notion de militance revient dans ma bouche, sans qu'elle ne soit évoquée par C ou M. Il y a quelque chose de l'ordre de l'impliqué, dans mon rapport au milieu de l'éducation populaire comme de l'évaluation (*Ibid.* : Ch171). Ce qui est réflexivement intéressant et formateur, c'est que la première implication n'a pas bougé, tandis que la seconde si : je ne parlerais plus de militance à la formation à l'évaluation, mais plutôt à l'adossement phénoménologique de revenir aux choses de l'évaluation. La première position était de l'ordre du combat ; la seconde et actuelle est de l'ordre de la vigilance scientifique, comme éthique, de part cette recherche, de ne pas s'arrêter à certains éléments perçus.

Lorsque la communication est formelle, c'est qu'il s'agit d'une instance ou d'un évènement scientifique et/ou pédagogique : une communication dans un colloque, un article, la présente thèse, ou encore un séminaire doctoral de mon laboratoire. Toutes ces communications sont exercées dans le cadre de ma fonction de doctorant du laboratoire EXPERICE. Par conséquent, à chaque communication, ce dernier est mentionné.

Lorsque la communication est informelle, c'est qu'il s'agit d'une conversation avec quelqu'un de mêlé à la recherche : un participant, ma direction de thèse, un proche. En-dehors de ces personnes, la communication informelle consiste à dire où j'en suis dans la rédaction du manuscrit ou dans ce qu'il me reste à traiter, mais pas sur les résultats ou les éléments de compréhension que je tire progressivement de ce travail.

Le contenu de la communication porte sur deux aspects de la recherche : la méthodologie de recherche ou les résultats. La méthodologie aura fait l'objet de plusieurs de mes communications formelles, devenant progressivement le centre de mon travail doctoral et scientifique. Les résultats ont pris forme qu'au cours du second semestre de la troisième année doctorale, jusqu'au démarrage de la quatrième année. Je n'ai pas eu l'occasion de communiquer dessus de façon formelle.

#### 4.2.b. Mes postures et mes gestes déontologiques

Pour décrire mes postures et mes gestes déontologiques, je pars des critères présentés dans la Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche (2015). Je les ai référencés, sous la forme d'un tableau, en notant l'intitulé du critère, puis en recensant les caractéristiques provenant de la Charte (*Idem.*). Dans la dernière case, je présente mes propres postures et gestes d'application ou d'animation dans la conduite de la recherche.

<b>Principes d'intégrité</b>	<b>Description du texte</b>	<b>Gestes et postures déontologiques</b>
<b>Respect des dispositifs législatifs et réglementaires</b>	<i>Veille sur les dispositifs qui régissent les activités professionnelles</i> <i>Veille au respect de ces derniers</i>	Prise de connaissance des règlements intérieurs des terrains de recherche (médico-social et formation professionnelle) Engagement moral par la rédaction de courrier signé ou/et de déclaration orale
<b>Fiabilité du travail de recherche</b>	<i>Respect des engagements du contrat doctoral</i> <i>Veille des méthodes de recherche appropriées</i> <i>Description détaillée du protocole de recherche</i> <i>Conservation et communication totale des résultats</i> <i>Non-amplification des résultats</i> <i>Argumentation de la thèse</i> <i>Référencement explicite des sources (théoriques, empiriques)</i>	Aucune rémunération en-dehors du salaire du contrat doctoral pour la recherche Enquête exploratoire d'une durée d'un an et demi pour comprendre les terrains Rédaction détaillée, dans la thèse, de ma méthodologie de recherche Retranscription intégrale des <i>verbatim</i> et communication en annexes de la thèse Ambition de résultats limitée à la recherche et à son contexte (quatre portraits, terrain circonscrit, durée de la recherche, COVID-19 et ses effets) Ancrage et orientation épistémologique sur la philosophie de l'éducation, plus spécialement sous une approche de la « phénoménologie pratique » (Depraz, 2009, 2012 ; Depraz <i>et al.</i> , 2011 ; Vermersch, 2012, 2017) État de l'art de la littérature francophone sur l'évaluation dans les SEF présenté et référencé
<b>Communication</b>	<i>Communication des résultats aux membres de la communauté scientifique</i> <i>Reconnaissance des apports intellectuels et expérimentaux antérieurs</i> <i>Reconnaissance des propriétés intellectuelles des contributeurs à la recherche</i> <i>Veille de l'obligation de réserve, de confidentialité, de neutralité et de</i>	Rédaction de la thèse selon les canons de l'école doctorale Rédaction d'articles avec comité de lecture seulement Citation d'auteurs et des participants de la recherche systématique, dans le cas d'un usage de leur expression Utilisation des références pour construire mon raisonnement et rédiger en référençant Anonymisation des participants et des lieux de la recherche, contractualisation de la recherche par l'intérêt et le



	<p><i>transparence des liens d'intérêt</i>  <i>Explicitation des propos relevant de l'opinion personnelle</i></p> <p><i>Application de tous ces critères pour toutes communications (articles, communication en colloque, réseaux sociaux, discussions)</i></p>	<p>volontariat à participer strictement ou négociation avec l'institution employeur du participant (ex : la DRJSCS d'IDF) pour situer mes limites d'engagement</p> <p>Utilisation d'expressions comme « à mon avis », « selon moi », pour rester seul imputable à l'expression</p> <p>Aucune communication relative à la recherche sur les réseaux sociaux de mon fait</p>
<b>Responsabilité dans le travail collectif</b>	<p><i>Respect des missions d'engagements par le contrat doctoral</i></p> <p><i>Participer à la formation des membres de l'institution</i></p> <p><i>Respect dans les relations de travail</i></p> <p><i>S'interdire la falsification, la fabrication de données, le plagiat ; les signaler et les combattre</i></p>	<p>Conduite de la recherche doctorale durant les trois années et demie de financement</p> <p>Participation active aux séminaires doctoraux de mon laboratoire et à la vie du laboratoire élargi</p> <p>Respect des collègues, de leurs expressions, de leur présence et de leur dignité</p> <p>Aucune falsification ni fabrication de données : elles proviennent toutes de l'enquête empirique</p> <p>Veille à référencer toutes les citations d'auteurs ou de documents professionnels ou personnels</p>
<b>Impartialité et indépendance dans l'évaluation et l'expertise</b>	<p><i>Lors de l'évaluation d'un projet, d'un laboratoire ou d'un collègue, impartialité dans l'examen et déclaration des liens d'intérêts</i></p> <p><i>Respect de la confidentialité des informations liées</i></p>	<p>Je n'ai pas eu à vivre cette expérience.</p> <p>Mais étant expert-étudiant au HCERES, je fais l'expérience de ces critères dans ce contexte et je peux me projeter.</p>
<b>Travaux collaboratifs et cumul d'activités</b>	<p><i>Information à l'employeur et respect des règles en vigueur pour le cumul d'activités</i></p>	<p>Seules les expertises au HCERES rentrent dans ce cadre, dans le respect des protocoles de l'USPN.</p>
<b>Formation</b>	<p><i>Intégration des règles déontologiques [et éthiques] aux formations doctorales et masterales</i></p> <p><i>Valorisation en compétence de ces contenus</i></p>	<p>Suivi depuis le Master 1 aux enseignements relatifs aux méthodologies de recherche, à l'éthique de la recherche.</p> <p>Formation à deux MOOC spécifiques : « Ethique de la recherche » (université de Lyon, FUNMOOC) et « Intégrité scientifique dans les métiers de la recherche » (université de</p>

		Bordeaux, FUNMOOC) en première et troisième année de doctorat.
--	--	--

TABLEAU 9 - CRITÈRES DÉONTOLOGIQUES, SELON LA CHARTE NATIONALE DE DÉONTOLOGIE DES MÉTIERS DE LA RECHERCHE (2015)

## Chapitre 5 – Présentation du terrain et des participants à la recherche

Ce chapitre vient présenter la partie proprement empirique et concrète de la recherche doctorale, menée entre juin 2018 et juillet 2021. Je souhaite décrire au mieux ce qui vient constituer le terrain de la recherche. Ce dernier est formé de plusieurs sites, du fait de son contexte en formation professionnelle. C'est la raison pour laquelle je commencerai par situer la cartographie du terrain, qui me permettra d'aborder les enjeux structurels et politiques, des organisations dans lesquelles vivent et agissent les sujets participants à la recherche.

Dans un premier temps, à partir du site de départ de la recherche : l'organisme de formation intitulé Centre de réadaptation professionnelle (CRP), j'exposerai les différentes contextualisations qui le régissent. J'y mettrai en exergue les deux champs principaux du terrain : celui de l'éducation populaire et celui, plus spécifique, de l'animation sociale dans la formation professionnelle qualifiante. Et, dans le dernier champ, les différentes évaluations qui y sont référencées, leur mode de conduite et leur figure.

Avec cette présentation, le terrain sera explicité, et la thématique centrale de la recherche y sera reliée.

Dans un deuxième temps, je présenterai les sujets volontaires ayant participé à la recherche doctorale. Tout en préservant leur anonymat, il s'agit de rendre compte d'avec qui et par qui la recherche a pu se conduire et se tenir. J'y aborderai aussi les expériences d'évaluations attendues ou formelles, c'est-à-dire les évaluations concernées les sujets : stagiaires, formateurs, experts-évaluateurs.

Dans un troisième et dernier temps, je récapitulerai les temporalités de l'enquête, en exposant les évènements-clés quant à la conception, conduite et restitution, de l'année exploratoire à la dernière année doctorale. Je pourrai clôturer cette deuxième partie de thèse pour commencer la troisième et dernière partie, exposant les résultats.

### 5.1. Le terrain topographique et politique

Dans cette section, le terrain de la recherche est présenté sous différents angles, en fonction de regards complémentaires pour situer ses enjeux. Le premier angle est topographique : il s'agit de contextualiser le terrain et les différents sites qui le composent. Le Centre de réadaptation professionnelle (CRP) du département de la Seine-et-Marne en Île-de-France et les différents lieux de formations sont décrits, avec leurs actrices et leurs acteurs rencontrés durant la recherche. Il s'agit d'en comprendre les localisations, les fonctionnements internes et les significations qui se sont élaborées, au sein des différentes structures. Le second angle est politique, c'est-à-dire à la fois les éléments qui soutiennent ou conduisent une forme de gouvernement local, et à la fois ce qui fonde les significations repérées dans les structures, dans leurs projets et dans leurs fonctionnements. Le terrain de la recherche se situe dans le champ de l'éducation populaire, dont il s'agira d'en définir, pour ici, les sens. Et plus spécifiquement celui de l'animation socio-culturelle. Dans le même temps, le terrain est

aussi celui de la formation professionnelle, spécifiquement de l'animation professionnelle. C'est par cette dernière entrée que la recherche a pu se contractualiser avec les actrices et les acteurs du terrain. L'animation devient un entre-deux, conducteur entre l'éducation populaire comme champ politique et la formation professionnelle comme un autre champ politique. Chacun d'eux a ses histoires, ses raisons et ses marques.

#### 5.1.a. Le Centre de réadaptation professionnelle et les sites de la formation

Le contexte est français, dans la formation professionnelle qualifiante du milieu de l'éducation populaire et du médico-social. Le champ professionnel est celui de l'animation et du sport, qui était régi à l'époque<sup>1</sup> par le ministère de la Jeunesse, de la Cohésion sociale et des Sports (MJCS). Dans ce champ, c'est plus spécifiquement le secteur de la formation professionnelle. La formation professionnelle qualifiante d'Animation, de niveau IV (équivalent Bac), dans un régime de formation de 10 mois en alternance, se déroule en cycles de formation sur l'organisme de formation (OF), le CRP, et les différentes structures d'alternances (SA) respectives de chaque stagiaire de la formation. La particularité de cet OF est qu'il se situe au sein d'une institution médico-sociale, pilotée par l'Union pour la gestion des établissements des caisses de l'Assurance Maladie (UGECAM) d'Île-de-France. Pour citer le « projet d'établissement » (Centre de réadaptation professionnelle, 2014) :

« Acteur régional de santé, l'UGECAM Île-de-France est un réseau d'établissements sanitaires et médico-sociaux répartis sur 24 sites géographiques. Organisme privé à but non lucratif, l'UGECAM Île-de-France a une mission de service public. L'UGECAM accueille un public en situation de handicap en perte d'autonomie pour tous les cycles de vie du nourrisson à la personne âgée. L'offre de soins couvre la médecine physique et réadaptation, les soins de suite, la réadaptation gériatrie, la rééducation sociale et familiale, et la réinsertion professionnelle » (*Ibid.*, p. 4).

L'inscription de la formation professionnelle d'Animation se situe dans le dernier secteur mentionné (*cf.* la réinsertion professionnelle), considéré dans ce contexte comme « offre de soin ». Dans le même temps, cette réinsertion professionnelle passe par la voie de la formation professionnelle, qui se trouve régie par le ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion. Le MJCS, quant à lui, régit l'orientation socioprofessionnelle de la formation. D'un côté, ce sont trois institutions d'État qui se trouvent nouées dans un même contexte d'accueil, de formation et d'orientation de publics, mais aussi de professionnels de la

---

<sup>1</sup> Jusqu'à septembre 2020. Aujourd'hui, l'ancien MJCS est séparé entre deux Ministères : celui des Sports pour les formations professionnelles à spécialité sportive ; et celui de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports pour les formations professionnelles à spécialité d'animation.

formation, détenant chacune leurs valeurs de référence, leurs spécificités et leurs contraintes d'application. De l'autre côté, chaque UGECAM élabore une politique de gouvernance et de stratégies sur 5 ans, consignée dans un projet d'établissement, propre à la région d'installation et aux établissements concernés. Dans ce contexte de recherche, il s'agit du CRP dont la fonction est d'offrir des formations qualifiantes (professionnelles et d'apprentissages) de niveau V à IV au public en situation de handicap. Ce dernier est orienté par les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) du territoire d'habitation. Par conséquent, le public-cible peut venir de différentes régions de France, le CRP hébergeant, le temps de la formation, les stagiaires entrants.

Le CRP est au carrefour de quatre orientations politiques, stratégiques et axiologiques différentes. Chaque orientation forme une démarche d'habilitation, c'est-à-dire de donation ou d'injonction de pouvoir :

- Accueillir et accompagner un public spécifique suivant des normes édictées aux échelons national et local, entre domaine public et privé.
- Conduire la formation régie par le Code du travail, dans les régimes de formation professionnelle continue et les formations d'apprentis, avec ses normes nationales.
- Conduire la formation spécifique régie par la direction régionale de la Jeunesse, de la Cohésion Sociale et du Sport (DRJSCS), antenne régionale du MJCS d'habilitation, de régulation et d'évaluation des formations d'Animation et du Sport, avec les normes référencées dans les arrêtés par diplôme et celles régionales, propres aux enjeux et réalités de la profession.
- Diriger sur des offres adaptées au public spécifique, dans une stratégie de développement et de service au public pour l'UGECAM régionale, dont les normes suivent celles de l'Assurance Maladie et celles plus locales débattues en « groupe de travail » (Centre de réadaptation professionnelle, 2014) composé de membres représentatifs des secteurs de l'établissement pour aboutir à un projet d'établissement présentant (*Idem.*) :
  - L'autodiagnostic de l'établissement, récapitulant les forces humaines et fonctionnelles en présence et le bilan des cinq années précédentes.
  - Les objectifs d'évolution, récapitulant les axes de développements : immobiliers, de marché, d'offres, RH, etc.
  - Le projet social, récapitulant les orientations des ressources humaines sur la période précédente et à venir, ainsi que les fondements du vivre-ensemble sur l'établissement entre différents membres (professionnels, stagiaires, intervenants extérieurs).
  - Le projet qualité, récapitulant les différentes normes qualités en cours ou à conduire à l'habilitation, principalement sur les normes des ministères de la Santé et du Travail.
  - Le projet de gestion, récapitulant les fléchages budgétaires sur les services et secteurs de l'établissement.

Les trois premières orientations sont de l'ordre de l'habilitation par donation : les actrices et acteurs du CRP fournissent des éléments pour recevoir le droit d'agir. La quatrième et dernière fonctionne à l'inverse, par injonction ou gouvernance par projet pour une harmonisation des pratiques. Ces emboitements d'orientations habilitatrices sont récapitulés dans le schéma suivant :

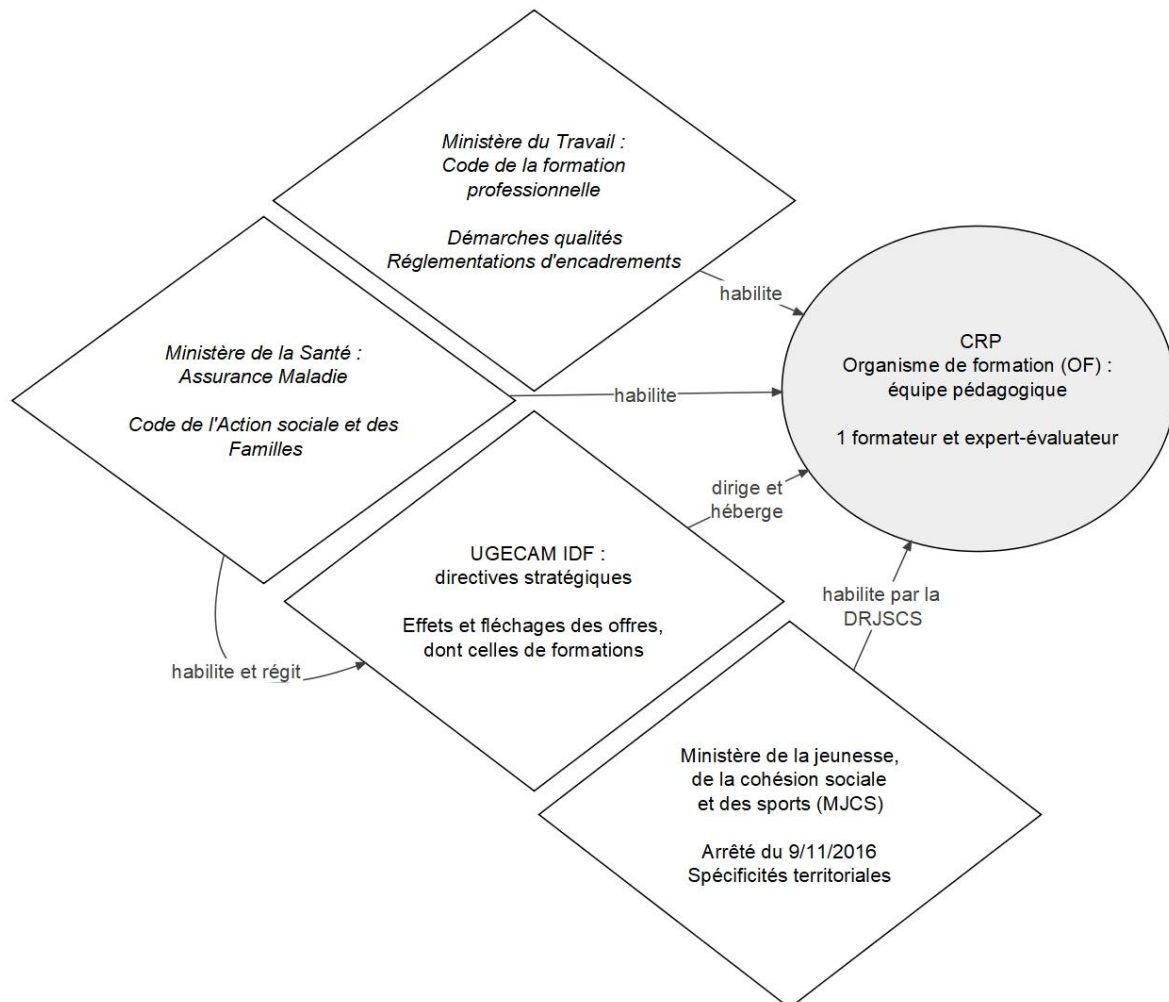


FIGURE 15 - LE CRP DANS SES HABILITATIONS

Légende de la figure 14 :

Le CRP est le site d'entrée de la recherche. Il est directement impliqué, d'où son coloris en gris et de forme ronde.

Les ministères et l'UGECAM IDF sont mis en losange afin de représenter la dimension politique et macro-sociale d'habilitation. Je n'ai pas investigué les lieux géographiques des ministères.

Je rédige en italique les ministères de la Santé et du Travail, dans la mesure où leur impact sur le terrain est moindre par rapport à ceux de l'UGECAM IDF, qui dirige et héberge l'établissement et le projet d'établissement du CRP sous les aspects juridiques et médico-sociaux, qui consistent en sa mission première. Ainsi que pour le MJCS, qui, par le biais de

son antenne régionale francilienne, la DRJSCS, habilite, suit, évalue tous les OF franciliens offrant de la formation continue et professionnelle d'Animation ou/et de Sport.

Ces différentes politiques et démarches d'habilitation fondent un environnement particulièrement évaluatif, du fait de leurs projets enchevêtrés. Ces différents projets viennent impulser des démarches de contrôle et d'autocontrôle de qualités (en présence ou à faire tenir) au risque de perdre une reconnaissance qui n'est pas seulement administrative<sup>1</sup>, mais aussi fonctionnelle : sans ces habilitations, la formation professionnelle d'animation, par exemple, ne pourrait pas se tenir.

Avant d'approfondir les champs et les spécificités de la formation professionnelle d'animation, je finalise la présentation de l'ensemble des structures qui composent ou constituent le terrain de la recherche.

En effet, comme cela est déjà exposé plus haut (*cf.* section 4.2.), le CRP fut la porte d'entrée pour commencer un processus de contractualisation de la recherche (Alami *et al.*, 2019 ; Grawitz, 2001). Cette contractualisation consistait à la fois en la visualisation des enjeux et des réalités vécues dans ce champ professionnel et ces localités, et à la fois en l'étayage du projet de recherche par l'exploration scientifique : entre observations, entretiens d'exploration, échanges de courriels et téléphoniques avec différents acteurs. Ce qu'il ressort de cette première année de doctorat, c'est l'accès à trois types de terrains, reliés entre eux par la formation professionnelle d'animation. Les trois terrains sont : 1) l'OF, déjà présenté ; 2) la DRJSCS d'Île-de-France, qui habilite et suit l'OF ainsi que les différentes certifications de la formation ; 3) les structures d'alternance (SA), lieu de stage des stagiaires de la formation professionnelle, où se trouvent les tuteurs de stage, professionnels en fonction sur les missions de la profession visée par la formation. Dans chacun des terrains se

---

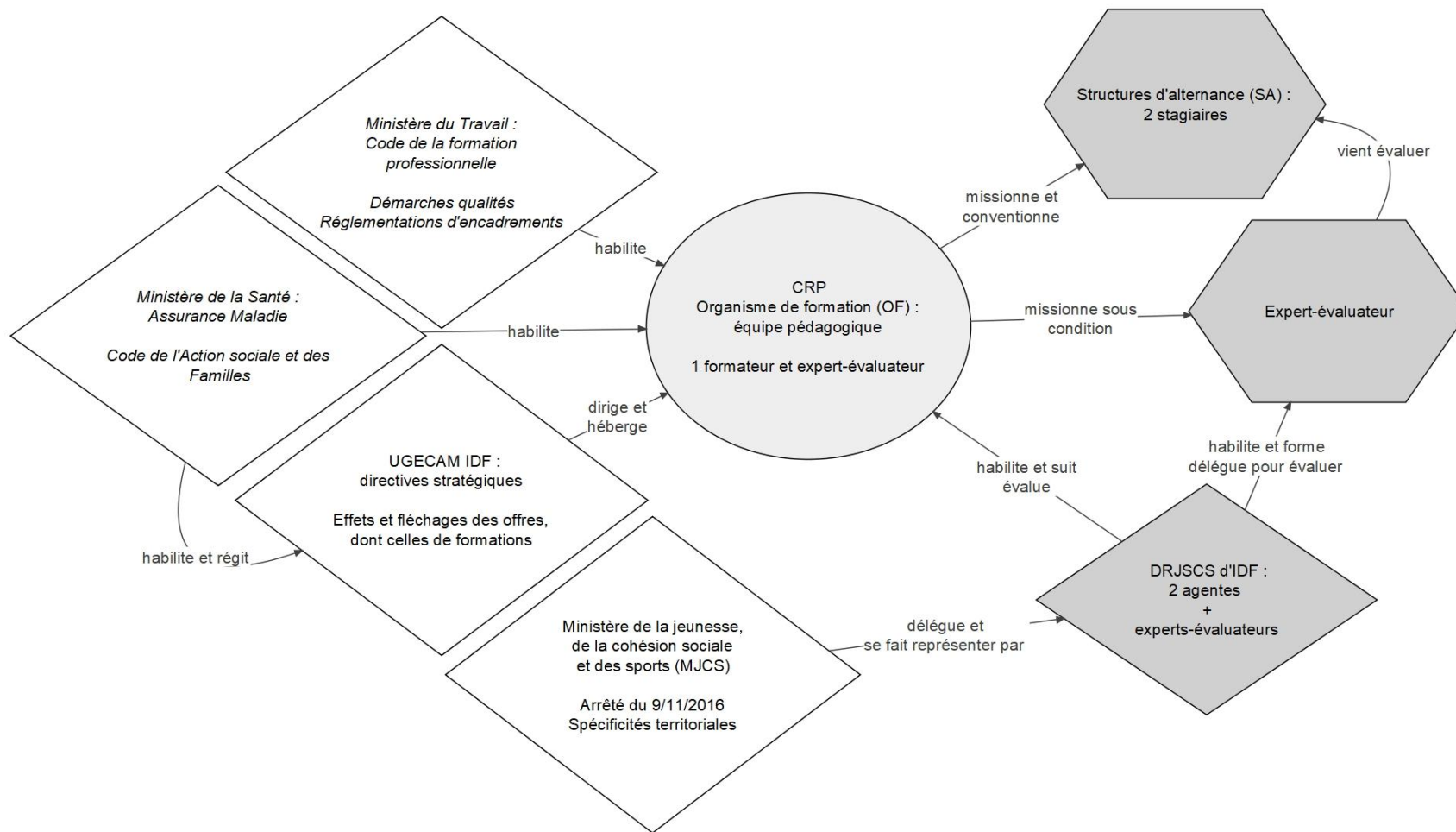
<sup>1</sup> En référence au CNRTL (2021) et à l'étymologie du verbe transitif administrer : qui sert, qui présente à l'autel, qui exerce une fonction, qui s'occupe de, qui fournit/livre. Dans toutes démarches administratives il y a une dialectique du présenter, donc être soumis au regard d'un autre, et du détenir, donc dans les mains propres de celui qui vient à l'autel qu'il peut seul faire. À ceci près que la nature de ce qui est présenté/détenu est prédéterminé dans une logique verticale de la preuve d'un capital, c'est-à-dire d'un bien à valence normativement conçu. Le souci est de bien faire tourner le manège, au risque de confusion de valences et d'application de la valence sur un territoire de non-opérabilité des valences en question. Cette problématique socio-économique (Harribey, 2013) n'est pas abordée dans ce manuscrit, mais se sera trouvée plusieurs fois en filigrane voire directement dans mes pensées, notamment lorsque l'évaluation en éducation ou en formation se tenait sur des registres d'une raison économique, ou que les notions-clés, comme celles de projet, valeur, régulation, venaient orienter les discours vers le marché, les normes trans-territoriales ou les enjeux mondialisés par exemple.

trouvent des évaluateurs, à différentes fonctions ou différentes missions limitées ou strictement qualifiées par l'évaluation.

Le protocole d'enquête s'est conduit à partir d'août 2019. J'ai eu accès à six structures d'alternances par le biais de cinq stagiaires volontaires pour participer à la recherche, et un formateur-expert-évaluateur sur l'année 2019-2020. J'ai eu accès aussi au site-même de la DRJSCS, à Paris (75), et j'ai enquêté auprès de deux agentes de la Direction régionale. Au bout du compte, j'ai investigué la première année sur l'ensemble des sites constituant ce milieu de la formation professionnelle d'animation à partir du CRP ; puis j'ai orienté la recherche en fonction des volontés d'abord de participer, puis des contingences et circonstances de l'année 2020.

Le terrain s'élabore ainsi en système, où chaque structure fait partie d'un monde où les liens, comme on peut le voir sur le schéma suivant, s'élaborent par processus et procédures de régulations :





FIGURE

16

-

LE

TERRAIN

EN

SYSTÈME

Légende de la figure 15 :

Je conserve la même logique de présentation que la précédente figure, ainsi que les mêmes relations présentées.

Dans le présent schéma apparaissent l'ensemble des structures concernées par la formation professionnelle d'animation, ainsi que la place des sujets participants à la recherche.

De l'ensemble des participants à la recherche, compte-tenu des contingences et des circonstances, je retiens cinq participants. Parmi eux, se trouvent deux stagiaires de la formation (en haut, à droite, avec leur structure d'alternance), un expert-évaluateur étant aussi formateur au CRP (à droite, au milieu) et deux agentes de la DRJSCS d'IDF (en bas à droite).

La fonction de la DRJSCS est, en direction de l'OF, de l'habiliter de la formation demandée, puis de suivre les formations conduites en fonction des dossiers d'habilitation et en évaluant la qualité dans sa tenue. Concrètement, cela signifie que la DRJSCS, par ses agents, réceptionne un dossier de demande d'habilitation rédigé par l'équipe pédagogique de l'OF. Le dossier se constitue du programme pédagogique, des membres de l'équipe élargie (incluant les intervenants extérieurs) et leur parcours professionnel justifiant de leur(s) responsabilité(s) dans la formation, des moyens estimés pour sa bonne tenue et des finalités de la formation pour l'organisme, le public ciblé et le territoire d'implantation de l'OF. Dans ces dernières doivent apparaître les valeurs défendues et les démarches d'éducation populaire utilisées pour faciliter le pouvoir d'agir des stagiaires dans leur propre formation. À tout moment, les agents de la DRJSCS peuvent procéder à une visite sur l'OF consistant à un contrôle de la mise en œuvre du programme prévisionnel et des démarches pédagogiques employées sur le moment de la venue, ainsi que la bonne tenue réglementaire et administrative de la formation.

La DRJSCS habilite et forme, depuis janvier 2019, les professionnels procédant aux certifications ou aux épreuves d'évaluation des formations. Ces derniers sont assermentés par la DRJSCS. Cette mission de conduite d'évaluation est considérée comme une délégation de service de la DRJSCS : par conséquent, l'acte de certification est un acte légiféré et réglementé. Ces professionnels sont appelés « experts », « évaluateurs » ou « experts-évaluateurs » (cf. annexes, partie 3 : chapitre 5, récit d'observation de C et M).

Le CRP est en lien direct avec les structures d'alternance (SA). Ces dernières doivent permettre *a priori* de favoriser le développement professionnel du stagiaire, en hébergeant des activités de nature correspondantes à celles attendues par le référentiel de formation et de certification de la formation concernée. C'est à l'OF de veiller aux bonnes conditions *a priori* du stage et des possibilités de développement. Pour ce faire, l'OF conventionne avec un représentant légal de la SA une convention de stage établissant les conditions matérielles, pédagogiques et organisationnelles du bon déroulement du stage. Par ce

contrat, le tuteur de stage est identifié. Cette convention est signée par l'ensemble des parties, incluant ainsi le stagiaire. C'est à la DRJSCS, par le biais d'experts-évaluateurs ou des agents, d'établir la non-soutenabilité de la structure d'alternance pour le bon déroulé du stage.

Après avoir contextualisé le terrain topographique de la recherche, il reste à approfondir le champ professionnel. Dans un premier temps je présenterai le milieu de l'éducation populaire et ses différentes caractéristiques. Dans un second temps, je reviendrai sur la formation professionnelle d'animation, et plus particulièrement celle concernant le terrain de la recherche : la formation d'Animateur social<sup>1</sup>.

#### 5.1.b. Le champ de l'éducation populaire

Définir l'éducation populaire au singulier est une entreprise difficile tant par ses formes et ses développements historiques (Ducomte *et al.*, 2013 ; Maurel, 2000) que par les traductions, dans les finalités, les signifiants, les politiques, les femmes et hommes l'ayant élaboré, qui s'y constituent et leurs pratiques (Béliston, 2015)<sup>2</sup>.

Dans le même temps, les métiers et professions de l'animation sont institués historiquement par le courant sociopolitique de l'éducation populaire (Gillet, 2008 ; Maurel, 2000, p. 45). Il s'agit d'un courant social par sa nature-même de socialisation du peuple par le peuple : l'éducation y est d'abord socialisée, continue, dans une logique d'horizontalisation des savoirs. Il s'agit aussi d'un courant politique par son histoire et la prééminence de valeurs d'engagement (Gillet, *Idem.*), où le pouvoir est une notion fortement travaillée et intégrante des professions (comme le montrent par exemple les pédagogies sociales, ou l'école de Freire, ou les associations d'enfants et de jeunes, etc.). Pour autant, si la dimension sociale reste – du fait du « genre professionnel » (Jorro, 2016a, p. 116) d'animation de groupe –, la dimension politique se trouve au fur et à mesure du temps et des inventions techniques ou technologiques institutionnalisées (dont le projet sert de figure de proue (Bataille, 2012) et que l'animation socio-culturelle incarne aux yeux de plusieurs chercheurs (Ducomte *et al.*, 2013, p. 344)) au service de projets de Ministères de tutelle d'un côté et de sujets (auto)qualifiés de « militants » d'une cause d'éducation populaire. Historiquement, l'animation comme l'éducation populaire se sont construites en distinction d'autres champs

---

<sup>1</sup> Le « A » majuscule est utilisé par les différents référentiels. Il me permet, ici, de dénommer la fonction professionnelle, et de la distinguer du statut professionnel d'un sujet en particulier.

<sup>2</sup> Voir notamment chez Béliston (2015) le chapitre 6 notamment, intitulé « L'institutionnalisation de l'« éducation populaire » » (*Ibid.*, pp. 73-84).

de professionnalités comme le travail social, l'éducation dans le sens formel et dans les milieux de l'instruction :

« Le travail social a été inventé au 19<sup>e</sup> siècle pour pallier les maux engendrés par le capitalisme industriel et éviter la révolution et le socialisme, alors que l'animation est une construction du 20<sup>e</sup> siècle visant à un accès partagé à la culture, pour une redistribution du savoir et du pouvoir dans une démocratie élargie : il en découle des philosophies de l'action spécifiques aux deux champs » (Gillet, 2008, p. 109).

Ceci permet d'introduire la notion de « champ » telle qu'entendue avec Mutuale et Berger (2020). Pour les auteurs,

« Le champ est une configuration, une figuration de la société tout entière. Il est réflexivité de ce qui se passe dans la société. [...] Il y a conflictualité des références en interne. Je ne peux pas évacuer ces conflictualités à l'extérieur du champ. Je dois penser leur articulation « dans » le champ.

Chaque champ est singulier. Bien qu'en interdépendance, il n'est pas déterminé par l'extérieur. Il possède ses logiques et ses ressources propres. Il est pluriréférentiel, lié à plusieurs références d'analyses, de compétences et de légitimités » (*Ibid.*, p. 36).

L'éducation populaire est un « champ » tel que définit avec Mutuale et Berger (2020) dans la mesure où il n'y a pas tant une seule éducation populaire *stricto sensu*, hormis dans une lecture catégorielle et historique, que des « configurations » (Mutuale & Berger, *Ibid.*, p. 36) d'éducatrices populaires. Les mouvements d'éducation populaire français (comme La Ligue de l'Enseignement, les Francas, les CEMEA, se revendiquant directement de l'éducation populaire telle qu'historiquement présente sur la France, en lien avec les réseaux politiques du Front populaire ; l'IFAC, l'UFCV, l'AFOCAL émergents plus tardivement et se revendiquant d'une configuration institutionnelle (comme les centres de vacances), partisane (comme un parti politique) et/ou religieuse ou communautaire) sont un versant formel de la « figuration de la société » (*Idem.*). D'autres « configurations » (*Idem.*), moins célèbres du champ et pourtant prégnants et agissants sur les territoires, se réclament d'une éducation populaire de proximité (territoriale, compétentielle), comme peuvent l'être les réseaux d'échanges réciproques des savoirs, les associations militantes, voire les initiatives non-déclarées juridiquement ou institutionnellement se réclamant des valeurs et finalités du champ, parfois en opposition aux figures nationales et historiques.

Au-delà de ce qui constituait l'éducation populaire historiquement, on retrouve des mentions de celle-ci dans différents champs et domaines professionnels. Par exemple, l'ensemble des formations et des diplômes professionnalisants dans le sport et l'animation possèdent la mention « éducation populaire » dans leur intitulé générique : le Brevet professionnel (BPJEPS) ou Diplôme d'État (DEJEPS) ou Diplôme d'État supérieur (DESJEPS) sont dits, tous trois, de la jeunesse, de l'éducation populaire et des sports (le -JEPS qui suit le type de diplôme). Le fait que l'éducation populaire se retrouve entre les mentions de la

jeunesse et des sports n'est pas un hasard. Dans la constitution des formations comme des mouvements (associatifs, généralement), la jeunesse était au cœur des préoccupations d'actrices et d'acteurs voulant donner à toute forme de jeunesse l'accès à une éducation où l'Enfant et le Jeune soient autour de la table, en concertation et participation active. Ce « moment » historique (Mutuale & Berger, 2020, p. 120) a conduit à la fois aux formes d'éducation dites nouvelles ainsi qu'à un rapprochement entre les sociétés éducatives formelles et celles du grand public, où l'ensemble des sujets participent et contribuent à l'éducation de l'Enfant et du Jeune, représentatif de la position de toutes et tous contributeurs à la formation de chacun et de la sienne. Cette vision de l'éducation, par et pour tous, donne aux activités péri- et para-scolaires une fonction éducative déterminante, comme complémentaire aux activités d'enseignement, et dessinant un « idéal » citoyen et humaniste (Bonnefon, 2016, pp. 81-84). L'éducation populaire serait en définitive à la fois

1. Une vision de l'éducation et de la formation, comme continue, tout au long de la vie.
2. Une éducation dont tout un chacun prend part.
3. Un courant historique et institué (Béliston, 2017, pp. 73-84) qui oriente des champs d'actions et de professions.
4. Un ensemble de personnes (physiques et morales) s'en revendiquant.
5. Un ensemble d'initiatives à dimension politique, dans le sens d'agissant sur les valeurs et la société.

Parmi cette classification, la formation conduisant à la délivrance d'un Brevet professionnel est au cœur de la recherche. Un Brevet professionnel (BP) conduit au statut d'animateur professionnel. Dans les BPJEPS, ils se trouvent deux spécialités : la spécialité « sport » et celle « animation ». Celles-ci conduisent à une mention, venant préciser le champ d'actions de l'animateur. Pour cette recherche, il s'agit d'un BP conduisant à la profession d'animateur social.

#### 5.1.c. La formation professionnelle d'Animation et ses évaluations

Les formations d'Animation sont habilitées par des antennes régionales par un arrêté ministériel (*cf.* annexes, partie 2, pièce n°2). Elles sont des délégations ministérielles, appelées les Directions régionales de la jeunesse, de la cohésion sociale et des sports (DRJSCS). Le rôle des agents de la DRJSCS consiste à 1) assurer les processus d'habilitation et d'évaluation continue des formations qualifiantes du champ professionnel, 2) habilitier par le suivi et la formation les experts-évaluateurs formant les jurys de certification des formations en question, 3) assurer une veille en direction des organismes de formation habilités. Les formations sont évaluées dans trois régimes.

Le premier régime d'évaluation d'une formation professionnelle habilitée est celui de la formation *instruite*, portée par l'organisme de formation et l'équipe pédagogique. Les agents de la DRJSCS et les personnes habilitées et déléguées par ceux-ci procèdent à des inspections tout au long de la conduite de la formation, à la lecture de dossier de demande de (ré)habilitation à une formation à spécialité, possédant ses propres référentiels : de

formation, de certification et de compétences. Ces référentiels sont inscrits au Journal Officiel sous la forme d'arrêtés et sont accessibles.

Le deuxième régime d'évaluation est celui de la formation *conduite*, portée par l'équipe pédagogique et les intervenants extérieurs. Il s'agit de veiller à la qualité de la formation délivrée, en évaluant les compétences formatives propres à l'équipe encadrante (par parcours expérientiels, par formations continues) et les processus de fonctionnement et d'établissement d'une qualité de la formation, notamment *via* les démarches dites « qualité », comme le Qualiopi<sup>1</sup> (ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, 2021). Les agents de la DRJSCS évaluent, comme pour le premier régime, les liens avec les référentiels de la formation habilitée et les membres de l'équipe pédagogique élargie ; des experts extérieurs habilitent les démarches qualité ; les stagiaires de la formation évaluent la qualité dans le double cadre des deux Ministères, afin de veiller à la satisfaction des usagers et à la pédagogie des membres de l'équipe pédagogique élargie.

Le troisième et dernier régime d'évaluation est celui de la formation *du stagiaire*, portée par l'équipe pédagogique et le tuteur de stage au sein d'une structure d'alternance, dit « lieu de stage ». Le stagiaire doit présenter à la certification quatre unités capitalisables (UC) abordant l'ensemble des compétences attendues en fonction du niveau de la formation (du niveau IV au II), lui-même conçu en fonction de la profession visée (présentée par spécialité comme suit : animation-*sport*) : animation-*initiation*, coordination-*entraînement* puis direction-*perfectionnement et compétition*. Cette certification est appelée « l'épreuve ». Ce sont les experts-évaluateurs qui viennent conduire les certifications, selon un protocole régional établi par la DRJSCS, appelé le « memento experts ». Les experts-évaluateurs sont sélectionnés soit par expérience professionnelle en lien avec la formation certifiée et sa spécialité (3 ans et plus), soit par formation à la conduite des certifications animée par les agents de la DRJSCS. Depuis janvier 2019, la formation est rendue obligatoire pour tout néo-expert, et tend à le devenir pour les anciens. Dorénavant, les certifications se déroulent dans l'organisme de formation et la structure d'alternance du candidat-stagiaire, en fonction de(s) l'UC mis en certification. Pour chaque UC, il y a une grille d'évaluation, où sont rédigés des objectifs intermédiaires, eux-mêmes constitués de critères d'évaluation. L'ensemble des grilles se nomme le « référentiel de certification » (*cf.* annexes, partie 2, pièce n°1). Il est le seul document à mobiliser par les experts-évaluateurs dans le cadre d'une certification. Les décisions des experts-évaluateurs sont remontées *via* les grilles remplies individuellement à la DRJSCS, qui met au jury régional les grilles complétées à la validation. Par conséquent, ce

---

<sup>1</sup> Site du ministère du travail et de l'emploi (consulté courant 2021).

ne sont pas les experts-évaluateurs qui valident la formation du stagiaire, mais le jury régional, qui est composé d'experts-évaluateurs, d'agents de la DRJSCS et de personnes tierces. Le jury régional se réunit deux à trois fois par année civile.

Maintenant, comment définir l'animation professionnelle ? Puisque, historiquement, ce champ d'intervention provient d'actes volontaires de sujets, ayant des fonctions ou non d'éducation, portés par les valeurs défendues (par ses sujets) d'éducation(s) populaire(s). Je vais partir de la définition de 2008 de Gillet. L'auteur, en conclusion d'une enquête menée auprès de différents professionnels en cours de formation, définit l'animation professionnelle comme suit :

« L'animation professionnelle vise à réaliser une action réfléchie, c'est-à-dire une praxis pédagogique qui, à partir d'activités sociales, éducatives ou culturelles liées à un espace institutionnel ou à un territoire géographique, recherche, certes de façon modeste, mais bien réelle, l'approfondissement et l'élargissement d'une démocratie émancipatrice en utilisant les réseaux pertinents, les médiations opératoires et l'intelligence stratégique de l'animateur professionnel : celui-ci cherche à faciliter et permettre de développer la participation individuelle et collective (en priorité envers ceux qui sont écartés du pouvoir, du savoir et de la culture) pour la construction permanente d'une société plus solidaire entre tous et plus épanouissante pour chacun » (2008, p. 121).

Derrière cette phrase vient se nicher une réflexion conceptuelle et praxéologique de différents niveaux de significations. Je relis, à partir de « faciliter et permettre de développer la participation [...] » (*Idem.*). Cette finalité trouve ses origines dans l'éducation populaire, qui porte des valeurs d'horizontalisation des savoirs, des pouvoirs et de la culture, par le biais de moyens coercitifs ou/et institutionnalisés (Bélisson, 2017, pp. 73-79). Comme Gillet (2008) le souligne dans cette même enquête, la présence de l'éducation populaire dans le champ professionnel de l'animation ne requiert pas nécessairement sa nomination ou son explicitation en tant que telle ; mais s'incarne dans un discours et des « gestes professionnels » (Jorro, 2016a) à portée militante. Selon l'auteur, la militance s'inscrit, aux côtés de la technique et de la « médiation » (Gillet, *Op. Cit.*) comme ce qui ferait les trois « pôles » (*Ibid.*, p. 55) de la professionnalité de l'animation professionnelle. Ces trois concepts sont définis ainsi :

- Le « pôle de la *militance* concerne le champ politico-idéologique des valeurs, des utopies, de la culture historique de l'éducation populaire et de sa lutte pour la démocratisation de la culture et l'émancipation humaine [...] » (*Ibid.*, p. 55, i.a.).
- Le « pôle de la *technique* évoque le champ des compétences actives » dont font partie « le projet », « les méthodes », « la rationalité » (*Idem.*) ainsi que « le système d'évaluation » et la « créativité » (*Ibid.*, p. 56).
- Le « pôle de la *médiation* concerne les stratégies d'adaptation des moyens aux fins » (*Idem.*, i.a.) dont est inclus en outre « la communication » (*Idem.*).

Par conséquent, les « territoires géographiques » ou « l'espace institutionnel » (*Ibid.*, p. 121) sont orientés dans les référentiels de formation et de compétences. L'arrêté de conformité, par exemple celui de la mention « Animation sociale » (arrêté du 9 novembre 2016, ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports ; voir en annexes, partie 2, pièce n°2), vient mentionner à ce propos des « structure relevant du secteur public (collectivité territoriales, établissements hospitaliers) ou du secteur privé (association, ...) » (*Ibid.*, I. Présentation du secteur professionnel). Lorsque j'approfondis la lecture (*Ibid.*, 1.2. Entreprises et structures concernées), les mêmes mentions apparaissent à ceci près d'un rajout d'exemple pour le « secteur privé » avec « structures marchandes... » (*Idem.*), ainsi que « Dans une grande mesure, les collectivités territoriales représentent des employeurs potentiels, proposant la plupart du temps des emplois à temps complet » (*Idem.*).

Le lieu d'action de l'animateur professionnel se situe dans un spectre large, faisant de ce professionnel un individu à projet. Comme le mentionnent Bataille (2012) puis Béliston (2017), l'animateur est un individu qui, par sa mise en professionnalisation, c'est-à-dire par le passage par la formation professionnelle qualifiante, intervient dans et par le projet. Avec Bataille (2012), et son approche socio-historique, l'animation socioculturelle est liée à la notion de projet, en écho à Boutinet (1993)<sup>1</sup> par le biais de la pédagogie par objectifs (Bataille, 2012, p. 78) et des décisions réglementaires (dans le courant des années 1970) entre le Code des familles et les évolutions du Ministère de tutelle de l'animation, en France (*Ibid.*, pp. 78-81). Dans les formations professionnelles du champ, c'est en 1988 que la notion de projet s'implanterait (*Ibid.*, p. 82), voire serait devenue incontournable. La logique de projet, en formation professionnelle, consiste à opérer une prélecture référentielle de la réalité professionnelle d'action : autrement dit, en avançant avec Béliston (*Op. Cit.*), le référé est une lecture opératoire et applicatrice d'un référé d'actions, d'abord astreintes par les UC du référentiel de certification, puis par la fiche descriptive d'activité ou le référentiel de compétences. Cette logique permet, en outre, d'opérer une lecture des différentes évaluations propres au champ, c'est-à-dire comme « Référé » dans le sens qu'en donne Béliston (*Op. Cit.*) comme un « niveau d'analyse » (2017, p. 51), celui des « procédures et modalités des examens ou diplômes » (*Idem.*).

Ce dernier point permet d'aborder la question des évaluations-types dans ce champ professionnel. À partir de mes différentes observations et des lectures des textes de références, ainsi que des échanges avec les différents professionnels rencontrés durant

---

<sup>1</sup> Voir plus haut : partie 1, chapitre 2.1.b.



notamment la première année d’immersion, je vais brosser une taxonomie des évaluations en m’inspirant de l’approche de Bélisson (*Op. cit.*).

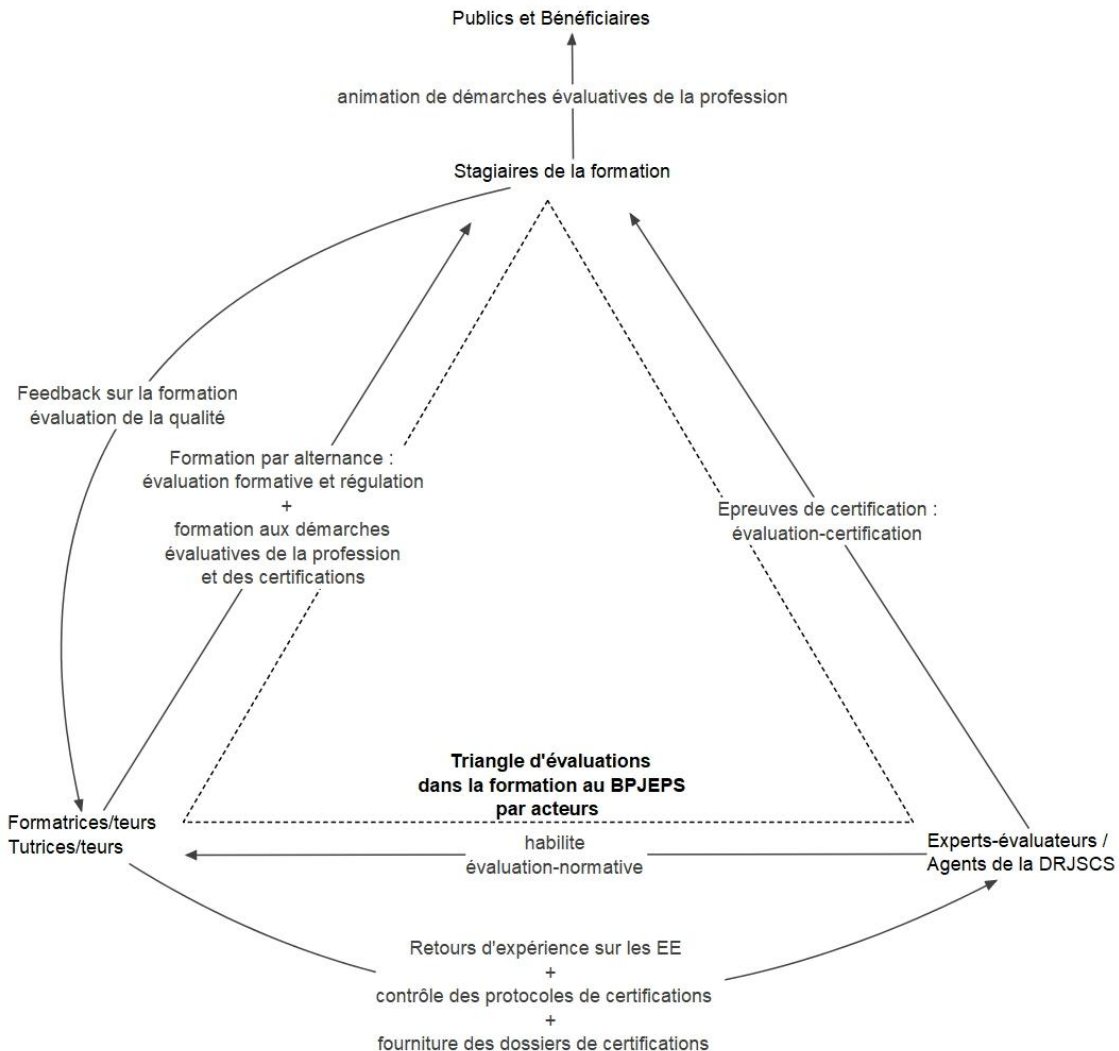


FIGURE 17 - LES ÉVALUATIONS RÉFÉRENCÉES DU CHAMP DE L’ANIMATION PROFESSIONNELLE

Je vais les décrire, en suivant les sources de terrain (*cf.* MJCS, 2021) et à partir de mes observations auprès d’experts-évaluateurs ou des agents de la DRJSCS (*cf.* annexes, partie 3 : chapitre 5, récit d’observation de C et M) ou des membres de l’équipe pédagogique du CRP (*cf.* annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b. : I). Je commencerai par la partie droite du triangle, puis j’effectuerai la description dans le sens inverse des aiguilles d’une montre, concluant par conséquent sur le bas du triangle. La formation enquêtée est celle d’animateur social (conduisant au BPJEPS mention animation sociale). Par conséquent, ce sont des évaluations situées et contextualisées (Mottier Lopez, 2017) dans ce champ spécifique de l’animation professionnelle et de la formation.

Les épreuves de certification

Pour le BPJEPS animation sociale, il existe deux types de « situation d'évaluation certificative » (MJCS, Arrêté du 9/11/16, Annexe III et voir en annexes, partie 2, pièce n°2) : « l'entretien » et « la mise en situation professionnelle » (*Idem.*).

Un entretien se déroule selon plusieurs étapes : 1) la prise de connaissance du dossier d'épreuve, 2) l'arrivée du candidat-stagiaire, 3) l'entretien de certification, 4) la délibération entre les experts-évaluateurs sans le candidat-stagiaire, 5) la fin de la certification (puis 6) passage à un nouveau candidat-stagiaire, le cas échéant). Plus précisément, cela se présente ainsi :

- L'accueil du candidat-stagiaire et rappel du déroulement de la certification.
- L'entretien dure entre 20 et 40 minutes de présentation du candidat-stagiaire (en fonction de la formation) suivie de 20 à 30 minutes d'échanges avec deux experts-évaluateurs (*Idem.*).
- L'entretien porte sur un projet conçu et/ou conduit par le candidat-stagiaire sur sa structure d'alternance durant sa formation. Un dossier, envoyé en amont de la certification aux 2 experts-évaluateurs, donne à voir son état et son déroulé.
- Le référentiel de certification est utilisé comme support d'évaluation obligatoire aux trois sujets.
- L'entretien se termine par la fin du temps imparti. Le candidat-stagiaire est remercié puis invité à sortir de l'espace.
- La délibération commence. Elle consiste à amener à prendre position sur l'UC ou les UC concernées par la certification en question : cela s'appelle une « proposition de résultat » sous la forme « favorable » ou « non-favorable/défavorable » (*Idem.*). Elle dure un temps plus court que l'entretien, du fait des prochains candidats-stagiaires qui suivent le précédent. Les grilles sont datées et signées.
- Pour un binôme d'experts-évaluateurs, il y a entre trois à quatre candidats-stagiaires à certifier dans la journée. Les horaires sont étalés dans la journée par le formateur, en concertation avec la DRJSCS.

La mise en situation professionnelle est une certification portant sur la structure d'alternance du candidat-stagiaire. Elle consiste en la démonstration, pendant une durée située entre 45 à 60 minutes maximum, de compétences d'animation sociale en direction d'un public ciblé.

- Le candidat-stagiaire doit rédiger un dossier présentant le projet d'animation de la séance du jour.
- Le dossier est lu le jour J, par deux experts-évaluateurs, avant le déroulement de la séance. Généralement, le dossier est lu dans un espace à l'écart, de façon à permettre aux deux experts-évaluateurs d'échanger sur leur lecture. Cette dernière se fait durant 15 minutes environ.
- Les deux experts-évaluateurs viennent observer la séance d'animation, conduite par le candidat-stagiaire. Les conditions sont réelles, le candidat-stagiaire doit lancer et

mettre fin à la séance dans le temps imparti, dont le déroulement est anticipé dans son dossier.

- Les deux experts-évaluateurs proposent une courte pause au candidat-stagiaire à l'issue de l'animation de sa séance.
- Un entretien, portant sur le contenu du dossier et de la séance observée, est animé par les deux experts-évaluateurs. Cet entretien dure 45 minutes maximum, dont les 15 premières minutes sont réservées à la présentation et au retour d'expérience du candidat-stagiaire sur la séance venant de se dérouler.
- L'entretien se termine par la fin du temps imparti. Le reste est identique à l'entretien, décrit précédemment.

### Les animations de démarches évaluatives par les stagiaires de la formation

Les stagiaires-animateurs sont formés à des démarches évaluatives, en fonction de l'arrêté de référence de la profession (*cf.* annexes, partie 2, pièces n°1 et n°2). Concrètement, les stagiaires sont formés par les membres de l'équipe pédagogique à des pratiques évaluatives à conduire en direction des publics-cibles de leurs animations. À partir de mes observations, les démarches évaluatives consistent à 1) recenser la satisfaction du public sur l'animation vécue, 2) s'autoévaluer dans sa conduite professionnelle, 3) améliorer ses propositions d'animations ou d'ateliers.

Le référentiel de certification (*Ibid.*, pièce n°1) vient mentionner des éléments de lexique d'évaluation, venant configurer (Figari, 2012) les pratiques évaluatives du champ professionnel. Par objectifs intermédiaires (OI), en matière d'évaluation, l'animateur social doit savoir :

- l'OI 2-1-2 Définir les objectifs et les modalités d'évaluation.
- l'OI 2-2-3 Procéder aux régulations nécessaires.
- l'OI 2-3 Évaluer un projet d'animation :
  - l'OI 2-3-1 Utiliser les outils d'évaluation adaptés.
  - l'OI 2-3-2 Produire un bilan.
  - l'OI 2-3-3 Identifier des perspectives d'évolution.
- l'OI 3-1 Organiser, gérer et évaluer les activités, qui consiste pour l'évaluation en
  - l'OI 3-1-3 Évaluer son action d'animation sociale.

Un animateur professionnel est un individu capable d'évaluer un ensemble d'informations lui permettant de se prononcer sur la qualité de son travail et de le mettre en perspective. Cette capacité se retrouve dans deux temporalités : une *in itinere* d'une séance ou d'un projet d'animation conduits ; une en-dehors du temps de conduite, avant et/ou après l'animation d'une séance et d'un projet.

La mention d'« outils d'évaluation adaptés » (OI 2-3-1) montre la dimension pratique de l'évaluation de cette profession. Dans ce même objectif intermédiaire positionné sur

l'évaluation d'un projet d'animation (OI 2-3), il est possible de remarquer la chronologie d'une démarche évaluative attendue :

- 1) « Utiliser les outils d'évaluation adaptés » (OI 2-3-1), c'est-à-dire prélever des informations évaluatives concrètes et référencer *via* l'identification et l'usage d'outils dont c'est la fonction.
- 2) « Produire un bilan » (OI 2-3-2), c'est-à-dire rédiger ou présenter à l'oral une position du professionnel, à partir des informations précédemment prélevées, sur la qualité du projet d'animation.
- 3) « Identifier des perspectives d'évolution » (OI 2-3-3), c'est-à-dire avoir conscience des suites à donner du projet d'animation dans une temporalité différente du présent.

Cette logique se retrouve sur les autres objectifs :

- La dimension régulatrice, qui se déroule au présent, se retrouve dans l'OI 2-2-3 « Procéder aux régulations nécessaires » pour une bonne conduite du projet.
- Le choix des outils d'évaluation adaptés trouve son sens par l'OI 2-1-2 « Définir les objectifs et les modalités d'évaluation ». Les modalités d'évaluation engagent le professionnel à sélectionner, parmi ses connaissances et les outils dont il a disposition sur la structure, des outils d'évaluation « adaptés » à la fois au public, et aux objectifs définis.
- Enfin l'OI 3-1-3 « Évaluer son action d'animation sociale » vient temporaliser autrement le schéma précédent, dans une envergure plus réduite, à celle d'une séance d'animation où le professionnel effectue une action d'animation sociale.

### La relation évaluative entre le stagiaire et les figures formatives : les formateurs et les tuteurs

Historiquement, cette relation a évolué dans la mesure où les premières moutures des formations professionnelles d'animation consistaient à faire participer le tuteur à l'évaluation de la mise en situation, avec un expert-évaluateur extérieur. À l'heure actuelle, le professionnel en charge du tutorat ne peut plus être expert-évaluateur du stagiaire qu'il accompagne ; mais peut l'être, dans le cas où il est habilité, sur des pairs du stagiaire.

Le premier aspect est la dimension formative aux évaluations. C'est auprès des formateurs et des tuteurs que les stagiaires de la formation se forment aux pratiques évaluatives, sous un schéma théorie (au sein de l'OF) et pratique (au sein de la SA). En définitive, les tuteurs forment par expérience et mimétisme les stagiaires aux pratiques évaluatives locales ou contextuelles de la structure dans laquelle ils œuvrent. Il y a un vocabulaire, comme « j'ai bilanté la personne » (EdR1 : Z14, voir annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b., Z) et des usages de l'évaluation qui font sens, reliés ou non à plus de professionnels que le pilote de l'évaluation, comme dans le cas des établissements médico-sociaux par exemple. Les formateurs apportent le regard conceptuel et pratique de l'évaluation, par la mise en mots

de démarches évaluatives, comme l'évaluation formative et par les objectifs d'une telle démarche dans le métier d'animateur. Entre *conceptuel* et *pratique* par la mise à l'écart de pratiques évaluatives inscrites dans les représentations sociales des stagiaires, comme la notation scolaire par exemple. Les discours des formateurs prennent souvent appui sur les expériences scolaires passées et potentiellement partagées par l'ensemble des stagiaires pour formuler une position contraire : l'animateur ne note pas, il vise un développement de quelque chose chez le public. Il est attendu d'inscrire son action dans un projet d'animation : le programme d'une formation au BPJEPS accorde une place importante à ce que la coordinatrice de la formation du CRP nomme « la méthodologie de projet » (cf. annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b., I) où l'évaluation s'intègre comme contenu.

Concrètement, le stagiaire hérite, pour ainsi dire, de contenus délivrés par un discours sur la pratique – du côté des formateurs – et une confrontation à l'expérience – du côté du tuteur. L'étayage des contenus est toujours original, dans la mesure où les membres de l'équipe de formation n'ont pas d'obligation de diplômes autre que celui conduit à la formation ainsi qu'une base d'expériences professionnelles de cinq années minimum ; il en est de même pour le tuteur. D'un OF à un autre, et d'une SA à une autre, le rapport à l'évaluation, comme pratique professionnelle d'animation, peut différer.

Dans le sens inverse, le stagiaire est aussi un bénéficiaire. En ce sens, il paie (ou se fait payer) l'accès à la formation, le plaçant en position de client. De plus, à l'instar des démarches dites d'évaluations de l'enseignement par les étudiants, les démarches d'évaluation par les stagiaires de la formation sont de plus en plus sollicitées et encouragées par les services de la DRJSCS, dans une logique d'amélioration continue et de recueil de preuves des bilans, obligatoires, des formations (cf. plus bas la relation DRJSCS / OF). Le stagiaire-bénéficiaire est aussi un sujet tiers dans l'organisation de la formation : il évolue dans deux espaces de formation, dans une logique d'alternance où les savoirs expérientiels participent à une montée en compétences à la fois générées – celles de l'animateur professionnel, de mention – et à la fois propres au stagiaire, dans le cadre de son propre projet individuel de formation. Par conséquent, il a un regard panoramique de sa formation, qu'il peut articuler à sa propre « histoire », comme le mentionne E (EdR1 : E16). Pour l'OF, les retours d'expériences des stagiaires forment une ressource pour leur bilan de formation, et pour pouvoir intervenir, le cas échéant, sur la structure d'alternance.

#### La relation évaluative entre les formateurs et les agents de la DRJSCS : entre contrôle, services et conseils

La DRJSCS, par ses agents, habilite les OF à proposer une offre de formation spécifique : à la fois sur la spécialité (entre sports et animation) et à la fois sur une mention (dont celle d'animation sociale, pour cette recherche). L'habilitation s'effectue sur un dossier de demande d'habilitation, où la coordination pédagogique, c'est-à-dire la personne identifiée

en direction de la DRJSCS comme responsable sur le plan pédagogique et économique de la formation, doit fournir un ensemble d'informations attestant de la capacité de l'OF à conduire du début à la fin une formation de mention. Ces informations sont :

- Un ruban pédagogique, qui vient présenter les contenus de la formation et leur ordonnancement dans les mois de la formation : entre 9 mois (minimum) et 24 mois (environ, maximum, et sur conditions particulières).
  - Le ruban fait aussi apparaître clairement les périodes d'alternance, entre la SA et l'OF.
  - Y sont mentionnées les dates d'ouverture et de clôture de la formation, ainsi que les périodes des situations d'évaluation certificative.
- Une équipe pédagogique interne, constituée de professionnels qualifiés et diplômés en lien avec la spécialité. Par exemple, pour la conduite d'une formation au BPJEPS AS, au moins un membre de l'équipe doit lui-même être diplômé d'un BP ou d'un équivalent sur les diplômes d'anciennes générations et avoir une expérience de métier d'animateur. Un formateur référent doit être identifié<sup>1</sup> : il s'agit du formateur ayant la responsabilité de conduite de la formation, notamment sur les contenus de formation de métier (équivalents aux UC 3 et 4) et sur les contenus transversaux, dits de méthodologie de projet (équivalents aux UC 1 et 2). D'autres membres peuvent être identifiés comme des référents de contenus spécifiques, comme sur les textes de Loi régissant la profession, ou sur des particularités précises des contenus de références, comme pour l'évaluation par exemple.
- Une équipe d'intervenants externes, où la liberté pédagogique est laissée à la coordination, sur présentation d'un argumentaire de faire appel aux intervenants mentionnés.
- Dans les deux cas, les CV respectifs doivent accompagner chaque Nom et Prénom mentionnés et mettre en avant les liens avec la mention et la spécialité, par l'expérience professionnelle et les formations professionnalisantes dans la formation d'adultes, l'animation socio-culturelle ou le travail social.
- Un enregistrement sur une plateforme d'État de déclaration de demande d'ouverture d'une session de formation, sur le numéro attribué à l'OF.

La validation de l'OF par les agents de la DRJSCS doit s'effectuer pour pouvoir conduire la formation dans toutes ses conditions.

---

<sup>1</sup> Le coordinateur peut être aussi le formateur référent : ce cas se présente sur le terrain, où l est la coordinatrice pédagogique ainsi que la formatrice référente du CRP sur la formation au BPJEPS AS.

À chaque clôture d'une session de formation, la coordination pédagogique doit fournir à la DRJSCS un bilan pédagogique. Ce bilan doit faire apparaître des informations quantitatives et qualitatives donnant à voir l'état des résultats et des effets de la formation sur 1) le public cible : les stagiaires entrants puis sortants, 2) l'organisation pédagogique de la formation, 3) les structures d'alternance, 4) toute mention estimée pertinente par la coordination pédagogique.

Les informations sur le public-cible reprennent le différentiel entre les entrants et sortants (le même nombre est-il effectif ?), le nombre de personnes sortant à UC intégralement et partiellement validées (en mentionnant lesquelles). Elles précisent l'employabilité des post-stagiaires : le nombre d'embauches et sur quel type de structure (notamment la corrélation entre l'embauche et la SA) et le type de profession ou d'intitulé de postes d'embauche, en mentionnant le lien, le cas échéant, avec la formation. Ces informations précisent les financements de la formation des post-stagiaires, et leur taux (à combien de pourcentage la formation fut prise en charge) : financements personnels, régionaux, institutionnels (ex : MDPH), conventionnés, ou autres.

- Le bilan pédagogique est aussi l'occasion de venir mentionner les mêmes informations pour les anciens stagiaires des précédentes sessions de formation. L'OF doit assurer une veille et un suivi des personnes encadrées pendant une durée de cinq ans.
- Les informations sur l'organisation pédagogique viennent mentionner les changements et modifications effectuées et mesurées entre le ruban prévisionnel et son état réel en clôture de formation. Ces changements portent autant sur l'ordre et les contenus du programme, que sur les intervenants ou la distribution du nombre d'heures d'interventions entre membres internes et externes à l'équipe pédagogique. Sont mentionnées les informations portant sur les experts-évaluateurs ayant effectivement conduit une ou plusieurs certifications en direction des candidats-stagiaires de la session évaluée.
- Les informations portant sur les structures d'alternance récapitulent les SA ayant effectivement accueilli un ou plusieurs stagiaires de la formation, en mentionnant le tuteur ou la tutrice et les heures effectuées en SA. La coordination peut accompagner une mention venant préciser sa satisfaction ou non de l'accompagnement en

alternance comme des possibles accidents ou incidents professionnels, conduisant parfois à un changement de SA en cours de formation<sup>1</sup>.

En-dehors de l'habilitation et du bilan pédagogique, des processus de contrôle continu peuvent se conduire sur l'OF par la DRJSCS. Ceux-ci prennent la forme :

- De « supervisions », où la fonction évaluative est de conseiller, accompagner l'équipe pédagogique interne sur des contenus de formation ou des organisations pédagogiques.
- D'inspection ou de « contrôle », où la fonction évaluative est de mesurer l'écart entre le programme prévisionnel et le déroulement au réel, de contrôler la présence des modalités de suivis des stagiaires et de s'entretenir avec des stagiaires, des membres de l'équipe pédagogique ou la direction de l'établissement.
- De régulation, où la fonction évaluative est d'intervenir directement sur la conduite de la formation par l'arrêt ou le décalage de la formation, de contenus pédagogiques prévisionnels et sur la sélection des experts-évaluateurs de la liste régionale. Cette fonction consiste aussi en la réception des dossiers individuels de certification des stagiaires. La coordination fournit les grilles de certification complétées par les deux experts-évaluateurs à la DRJSCS. Ces dossiers sont ensuite étudiés en jury régional qui valide ou invalide les dossiers de certifications, et par là-même le statut de diplômé des stagiaires.

## 5.2. Les participants de la recherche, leur(s) rapport(s) à l'évaluation et la contractualisation

Dans cette section, je présente brièvement<sup>2</sup> les cinq participants retenus pour la recherche, les façons dont l'évaluation est présente dans leur contexte, puis les modalités de contractualisation avec chacun d'entre eux.

Chronologiquement, je commence la présentation de B puis de H, deux stagiaires de la formation professionnelle au BPJEPS mention animation sociale du CRP. Puis E, expert-évaluateur et formateur-intervenant au CRP. E est intervenu auprès de B, H et d'autres stagiaires. Et enfin C et M, agentes de la DRJSCS d'Île-de-France. C a en charge l'habilitation du CRP sur la formation au BPJEPS mention animation sociale.

---

<sup>1</sup> Cela dit, la coordination pédagogique a le devoir de faire remonter à la DRJSCS tout incident impactant la formation d'un ou plusieurs stagiaires, notamment sur la certification (les cas fréquents étant le décalage des dates anticipées ou la conduite soupçonnée de non-déontologique d'un expert-évaluateur) ou la structure d'alternance (le cas le plus fréquent étant un changement de structure).

<sup>2</sup> Chaque portrait phénoménologique (cf. partie 3 de la thèse) est introduit par une présentation plus approfondie et personnelle du ou de la participante à la recherche.



B et H sont stagiaires de la formation professionnelle qualifiante d'animatrice sociale, au sein du CRP. Tous deux ont été conseillés et orientés par la MDPH de leur département vers le CRP, du fait de leur situation d'handicap. H et B sont parents et ont vécu une à plusieurs vies professionnelles avant d'entrer en formation au BPJEPS.

Dans leurs fonctions d'animateur-stagiaire social, B comme H doivent conduire des évaluations en direction des publics, de leurs pratiques professionnelles (autoévaluation) et des besoins/demandes de la structure (évaluation-diagnostic). Si les deux dernières sont inscrites dans la méthodologie de projet d'animation (obligatoire pour la troisième ; appréciée pour la seconde, voire attendue dans l'oral ou dans le dossier, puis à terme dans la pratique professionnelle quotidienne au nom d'une adaptation des animations aux publics), les premières évaluations sont de plusieurs sortes :

- Formatives, dans un souci de progrès par objectifs.
- Formatrices, dans un souci d'*empowerment* et de démarches pédagogiques privilégiant l'autonomie, l'essai-erreur, la participation du public. Ces valeurs sont véhiculées dans la formation au BPJEPS.
- Normatives, dans un souci différent des deux précédents et attendant plus à l'autorité de l'animateur vers le public.

Les deux premières évaluations sont encouragées sinon formées sur l'OF, en invitant l'expression libre ou orientée des publics *via* des outils d'évaluation adaptés aux capacités d'expression des participants et aux conditions d'animation. La troisième évaluation reçoit un discours d'opposition de la part des formateurs ou des formatrices, bien qu'elle ne soit pas mentionnée comme interdite, hors-fonction.

La contractualisation de B et de H a commencé de la même façon, à savoir par un appel à participation, sur la base du volontariat, formulé de deux façons : tout d'abord par une présentation orale de la thèse et des conditions de la recherche ; puis par un courriel envoyé à tous les stagiaires de la session. À la suite de ce dernier, B et H m'ont répondu de leur intérêt à participer. Après lecture de leur réponse, nous nous sommes appelés de façon à pouvoir réexposer les conditions de la recherche et son cadre d'investigation (en insistant notamment sur ma nécessité de venir observer, en conditions réelles, et de faire suivre d'un entretien dans un environnement propice) et à échanger sur la base de questions que pouvaient avoir les volontaires. Je redonnais les modalités de traitement des données, avec mon engagement, à l'oral, du respect de l'anonymat et de ma position de non-juge de ce que je verrais, j'entendrais.

E est un professionnel à plusieurs entrées dans le milieu de la formation professionnelle et de l'animation sociale. E est à la fois formateur au BPJEPS AS au sein du CRP, expert-évaluateur de la DRJSCS d'IDF et formateur indépendant auprès de différents autres OF.

De la même façon que H et B, E pratique différentes démarches évaluatives dans ses fonctions : des démarches formatives en direction des stagiaires de la formation, des démarches certificatives en direction des candidats-stagiaires, des démarches formatrices sur ses propres pratiques professionnelles et auprès de ses pairs formateurs. Si la deuxième démarche est régulée par le référentiel de certification (*cf.* annexes, partie 2, pièce n°1) et par les agents de la DRJSCS, les autres sont conçues et animées par E, en concertation avec ses différents interlocuteurs ou employeurs. Par exemple, cela conduit E à distinguer « sa » démarche évaluative d'une démarche proprement certificative (EdR1).

La contractualisation a commencé avec un exposé de mon projet de recherche et de ses conditions d'investigations auprès des membres de l'équipe pédagogique du CRP. Je concluais mon propos par une invitation à me répondre, en cas d'intérêt, à partir du lendemain, de façon à ne pas installer un climat de comparaison ou un sentiment d'obligation. E m'a contacté le lendemain. Nous avons discuté des conditions pratiques (le rythme, le niveau de disponibilité attendu du participant, l'implication que cela demanderait) ainsi que des usages des données recueillies (qui en prendrait connaissance ? Comment seraient-elles présentées ? L'anonymat ou non). Après quoi, E m'a informé de son souhait de participer. E m'a demandé, tout au long de mon investigation, si certaines informations « rentre[nt] dans le cadre de [ma] démarche ». J'ai donc veillé à répéter les règles d'anonymat et l'usage des informations que je recueillais, limité à la recherche.

C et M sont deux agentes de la DRJSCS de la région d'Île-de-France. L'intitulé de leur poste est celui de Conseillère d'Éducation Populaire et de la Jeunesse (CEPJ), poste historique datant de l'institution du ministère du Temps Libre, de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs (1981-1983, gouvernement Mauroy).

La contractualisation s'est opérée en plusieurs temps. Le premier temps a été celui de la présentation du projet de recherche au sein de la DRJSCS, durant l'été précédant la première année doctorale. J'ai pu y être identifié comme expert-évaluateur, du fait de mon parcours professionnel dans l'animation et de mes antécédents dans d'autres régions de France. La première année, nous aurons travaillé ensemble particulièrement sur la supervision du CRP et la gestion de la formation habilitée. Ces différents échanges, et mes démonstrations professionnelles de supervision, ont permis de tisser un lien avec C, qui avait la charge de l'évaluation du CRP. J'ai pu être présenté, en fin de première année, à M, autre agente de la DRJSCS IDF. J'ai eu l'occasion de représenter la recherche et les premiers essais tenus durant l'année (*cf.* les entretiens de *focus-group* en annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.a.). À la suite de quoi, C et M m'ont invité à participer, à la rentrée 2019-2020, à des temps de formation et d'évaluation d'OF. La première observation (*cf.* récit d'observation de C et M) a permis de rédiger un courrier au Directeur de l'institution puis d'asseoir, sur le plan formel, la recherche. La confiance et l'intérêt de C et de M se portait sur le discours de l'éducation populaire. Dans leur histoire respective, M comme C sont rentrées dans l'institution sur le poste de CEPJ, dont les fonctions d'accompagnements et d'incarnation des valeurs de l'éducation populaire sont prégnantes. L'évocation de ce point commun, par mon propre

parcours dans le champ ainsi que par ce projet professionnel, a nourri une forme de croyance à l'égard de la recherche : celle de rendre visible quelque chose de l'ordre des valeurs, dans le champ. Il y a un engagement éthique qui s'est fondé entre nous, où je me suis mis en gage de rendre compte de ce que je comprendrais au fur et à mesure de la recherche, et de leur communiquer.

La contractualisation était une démarche à renouveler à chaque rencontre avec un participant. Par « renouveler », j'entends le souci de vérifier que le participant puisse s'exprimer sur les conditions de la recherche, l'usage des informations et ma disponibilité. Ce renouvellement se faisait par un appel téléphonique avant ma venue sur le site professionnel ou avant l'entretien à distance (EdR3), où l'objet était de vérifier que tout était clair pour la personne. Par ailleurs, l'ensemble des participants a exprimé son vœu d'être informé des dates-clés de la recherche et de la thèse, notamment la soutenance. Je me suis engagé à leur communiquer l'information, ainsi que ses modalités d'exécution et d'accessibilité (cf. à distance, en présentiel, hybridée), puis de ses résultats. Parmi eux, seules C et M ont exprimé leurs intérêts à être informées des résultats de la recherche. L'ensemble a exprimé leur intérêt des résultats de la soutenance de la thèse. Là aussi, je me suis engagé à communiquer à C et M, ainsi qu'au Directeur de la DRJSCS d'IDF, les résultats de la recherche, une fois validée. Je me suis aussi engagé à communiquer les résultats de la soutenance à l'ensemble de partis-prenantes de la recherche.

### 5.3. Rétrospective des enquêtes et de la recherche

Cette recherche a eu trois temporalités :

1. Une temporalité dite « exploratoire », qui se sera conduite principalement lors de la première année du doctorat, entre 2018 et 2019.
2. Une temporalité dite « principale », qui se sera conduite à partir de septembre 2019 jusqu'en juillet 2021.
3. Une temporalité dite « d'ouverture », qui a commencé en décembre 2019 et qui se poursuit actuellement.

La **recherche « exploratoire »** a consisté à m'insérer dans le monde de la formation professionnelle d'animation par la recherche et l'expertise en coordination pédagogique<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cette « expertise » consistait à accompagner l'équipe pédagogique du CRP à se réhabiliter sur la formation au BPJEPS. Cet accompagnement a pris la forme d'un recrutement d'une coordinatrice pédagogique salariée du CRP, d'une formation continue de celle-ci et des membres de l'équipe d'alors, identifiés sous la lettre « I » dans les retranscriptions, et d'une concertation avec Joe None\*, directeur du CRP, pour préparer la nouvelle session de formation sur le plan juridique et administratif.

L'expertise en coordination était le don que je fournirai au CRP et à la DRJSCS d'IDF, en échange d'un accès au réseau de l'organisme de formation et des experts-évaluateurs de la DRJSCS.

À l'époque, j'avais envisagé la conduite d'une recherche sous une forme collaborative. Dans ce sens, j'avais conduit deux entretiens de type *focus-group* avec des stagiaires de la formation et la coordinatrice pédagogique d'alors (cf. annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.a.), ainsi qu'un entretien individuel de type semi-dirigé avec une tutrice de stage, qui était aussi une experte-évaluatrice. J'envisageais d'animer un entretien groupal par mois, afin de constituer, avec les sujets volontaires et de façon progressive, un projet de recherche collaborative autour des notions d'évaluation et de valeurs. Je parlais de mes propres intérêts, présentés lors du premier regroupement (*Ibid.*, Regroupement n°1), pour mieux les dépasser et les transformer en intérêts partagés et négociés.

Cependant, cette première année aura surtout servi à m'immerger, en profondeur, dans le milieu socio-professionnel et à faire des rencontres humaines décisives. J'ai conduit ma fonction d'expertise jusqu'au bout, et à son issue il m'est apparu nécessaire de revoir le cahier des charges en matière de recherche : la forte proximité avec les membres de l'équipe pédagogique du CRP et le fait d'avoir agi, en matière d'évaluation, directement dans la structure ne me permettait plus d'adopter une présence équilibrée entre bonne présence et juste distance scientifiques.

La **recherche « principale »** est celle sur laquelle porte la thèse. C'est dans cette temporalité que les participants de la recherche sont référencés.

J'ai remanié le protocole d'enquête en m'orientant vers une recherche où l'observation et l'entretien seraient les deux techniques principales de départ, sur des situations d'évaluation présentées et perçues par les sujets volontaires. La recherche est présentée et contextualisée à partir d'une position inductive et reposant sur une problématique. Dans ce cadre-ci, je souhaitais enquêter auprès de sujets ayant différents statuts professionnels dans le milieu de la formation professionnelle d'animation : des stagiaires de la formation, des formatrices et formateurs de la formation, des tutrices et tuteurs de stage, des experts-évaluateurs de la certification et des agents de la DRJSCS.

Mon but était de pouvoir observer et étudier les différents contextes de conduites d'évaluation dans un milieu commun. À mesure des premières observations, suivies des entretiens « à chaud », je me suis rendu compte de l'intérêt d'aller approfondir les perceptions des sujets sur leur vécu : c'est à partir d'ici que la méthode l'entretien d'explicitation, sur laquelle je me formais depuis deux années, s'est imposée à moi. Je commençais alors à envisager un protocole de recherche basé sur trois entretiens différents :

- Un entretien « à chaud », c'est-à-dire qui suit une séance de travail en conditions réelles où une ou des évaluations sont conduites par le sujet volontaire. La grille

d'entretien s'effectue pendant l'observation et la conduite de l'entretien, se basant sur les faits observés, les mots entendus.

- Un entretien d'explicitation selon la méthode Vermersch (2017), quelques mois plus tard, portant sur une expérience vécue, soit agréable soit laissant encore aujourd'hui dans un état d'interrogation.
- Enfin un entretien de type semi-dirigé, identique pour l'ensemble des sujets volontaires, dont le guide serait construit à partir d'une grille composée des résultats des premières analyses effectuées sur les données précédemment recueillies. Cet entretien serait mené plusieurs mois après l'EDE. Il aurait comme visée une thématisation, par la mise en commun de données orientées dans la même direction par le biais des mêmes questions posées.

Finalement, ce protocole n'a pas pu se mettre en place comme voulu, du fait de la COVID-19 et de ses effets sur les environnements professionnels et les personnes. Sur treize volontaires de départ (1 agente de la DRJSCS ; 4 experts-évaluateurs strictes ; 2 formateurs de la formation dont 1 expert-évaluateur ; 4 stagiaires de la formation ; 2 tutrices de stage dont 1 ancienne stagiaire), je n'ai pu le mener que sur seulement quatre sujets volontaires : deux stagiaires de la formation, un formateur qui est aussi expert-évaluateur et deux agentes de la DRJSCS d'IDF sous la forme d'un *focus-group* (hormis pour le dernier entretien, auquel seule C a participé). Le dernier entretien garde la structure de départ : un guide similaire pour chaque participant ; mais la temporalité est plus éloignée qu'imaginée (au départ, entre 4 à 6 mois ; dans les faits, plus d'un an après l'EDE). Ce dernier entretien est réorienté sur une demande de *feed-back* de la part du participant sur le vécu de l'expérience de la recherche. De plus, il me permettait de conclure avec les sujets volontaires la recherche doctorale.

La recherche principale a duré jusqu'en juillet 2021 car j'y inclus les derniers entretiens menés, ainsi que les temps d'analyses des données empiriques. J'ai hésité à inclure les mois d'août et septembre 2021, du fait des analyses encore restantes et de la constitution puis rédaction de la troisième partie dans son intégralité.

La **recherche « complémentaire »** s'est décidée en décembre 2019, pour un démarrage estimé alors à janvier 2020 jusqu'à une fin estimée à celle identique au doctorat. Comme je le mentionne dans les courriers adressés au Directeur régional de la DRJSCS d'IDF (*cf.* annexes, partie 3 : chapitre 5, pièces n°1), je souhaitais approfondir le recueil des données en m'intéressant aux experts-évaluateurs de la DRJSCS. La proposition de s'orienter particulièrement vers les jeunes experts-évaluateurs était intéressée : il me semblait pertinent de mettre cela en avant pour interpeller la Direction régionale. J'imaginai que les agents de la DRJSCS étaient intéressés pour suivre les jeunes experts-évaluateurs et observer les effets de la formation suivie.

Le but est de procéder, sur le même protocole d'enquête originelle que pour la recherche principale, à un recueil de données focalisé sur les experts-évaluateurs, dans la mesure où, dans le milieu socio-professionnel de cette recherche, il s'agit du rôle le plus connu des sujets en matière d'évaluation. Il s'agit de professionnels, obligatoirement formés et diplômés des formations dites « JEPS », de différentes spécialités et mentions, s'inscrivant sur la liste régionale des experts-évaluateurs de la DRJSCS.

Par « complémentaire », je souhaite exprimer que cette recherche vient apporter quelques éclairages, notamment une connaissance plus approfondie des protocoles de certifications et leurs conditions de déroulement, sur les éléments pertinents dans le cadre de ce travail de thèse. Elle ne vient pas cependant subordonner les sujets de la recherche principale ou les données recueillies et analysées. C'est plutôt l'inverse : dans le cadre des expériences de E, C et M par exemple, tous trois experts-évaluateurs, les données recueillies dans la recherche complémentaire peuvent venir aider à porter une réflexion, à faire résonance à un propos des sujets, à référencer de quoi parle le sujet lorsqu'il mentionne une étape par exemple d'une certification.

**Note :**

A titre informatif, j'ai accumulé, à août 2021, 59h00 environ d'observations de certifications, de niveaux BPJEPS au DESJEPS, sur 8 organismes de formation différents, 1 structure d'alternance et 2 fois dans les locaux de la DRJSCS d'IDF.

Je résume le rétroplanning de la recherche et des enquêtes dans le schéma ci-dessous.

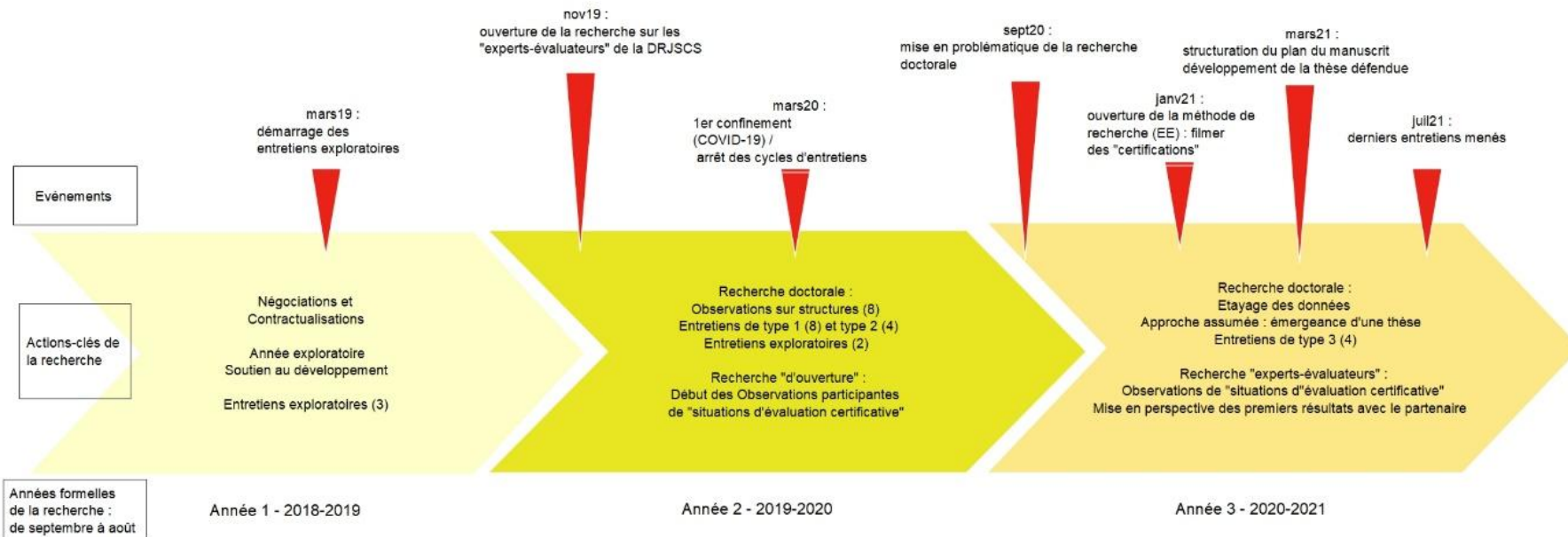


FIGURE 18 - SCHÉMA RÉCAPITULATIF : RÉTROPLANNING DE LA RECHERCHE DOCTORALE

# Partie 3

## **Sous-partie 1 : Synthèse des résultats et introduction**

Chapitre 1 : Tableau de synthèse des 3 séries de résultats

Introduction à une analyse phénoménologique de l'évaluation

## **Sous-partie 2 : Portraits phénoménologiques**

Chapitre 2 : Portrait de B

Chapitre 3 : Portrait de H

Chapitre 4 : Portrait de E

Chapitre 5 : Portrait croisé de C et M

## **Sous-partie 3 : Thèse défendue et ses hypothèses puis Conclusion générale**

Chapitre 6 : Généralisations : développement des hypothèses et de la thèse défendue

Conclusion générale



## Chapitre 1 – Synthèse quantitative des résultats et ouverture

Évaluatrices et évaluateurs	Déroulements temporels	Exemples	Langages de l'éprouvé	Thèmes émergents
<b>B</b>	7	4	5	Le thème procédural : les faits évaluatifs de B Le thème de « ce qui importe » : des valeurs en présence ?
<b>H</b>	1	3	2	Le thème de l'observation comme la voie au fait évaluatif de H Le thème des « vraies valeurs » : un exemple d'une structure noétique d'évaluation ?
<b>E</b>	2	2	2	Le thème procédural : la vue et l'attitude Le thème de la neutralité : une valeur et un fait
<b>C et M</b>	1	2	2	Le thème procédural : interpréter les actes d'évaluation Le thème des valeurs : entre rire et larmes, la valeur maltraitée
<b>TOTAL</b>	11	11	11	Quatre thèmes procéduraux et quatre thèmes axiologiques

TABEAU

10

-

SYNTHÈSE

QUANTITATIVE

DES

RÉSULTATS

DES

PORTRAITS

## Introduction à une analyse phénoménologique de l'évaluation

Je vais présenter les résultats de la recherche, sous la forme de trois niveaux de résultats : dans le sens à la fois de sa constitution comme de sa complexité dans sa relation avec d'autres. J'entends aussi l'interconnexion qu'il y a entre les résultats. L'objet couvert par ces couches est celui de la problématique, à savoir la connaissance des dimensions subjectives dans le vécu d'évaluation de sujets-évaluateur.

Pour introduire cette troisième partie de la thèse, je reviens sur la relation phénoménologique qui configure l'approche de présentation des résultats. Cette relation s'alimente et se dynamise, en suivant l'ancrage en phénoménologie pratique, de la relation (Su-jet → Ob-jet) → Su-jet<sup>1</sup>, dont les couches représentent des degrés et des moments de navigation ou de circulation sur la relation phénoménologique.

Tout d'abord, je pars des sujets vivants, des *alter-ego*, ayant participé à la recherche. C'est grâce à elles et à eux, et à partir de leurs données (dans le sens de donations, qui prennent forme dans et par les méthodes d'enquête), que peuvent se percevoir des données subjectivantes de l'Objet « évaluation » du point de vue du vécu. C'est ce que j'ai appelé les données descriptives ou données phénoménologiques, qui forment le matériau de ce qui permet de décrire des portraits phénoménologiques, sur un niveau individuel. Ce premier mouvement vient constituer les cadres phénoménaux de l'évaluation, ainsi investigués : les cadres se situent par conséquent du côté Su-jet de la relation, incarnés dans un portrait propre et unique. La méthode de réduction principale est celle de l'*epochè*. Elle fait suspendre le reste des connaissances et des informations ; elle vient rythmer l'intention de décrire le plus finement possible les données de vécus d'évaluation. Je résume ce procédé comme ceci :

- Méthodes d'enquête → méthodes descriptives phénoménologiques.
- Sujets vivants et évaluateurs + participants à la recherche → portraits phénoménologiques.

---

<sup>1</sup> Je pense qu'il est plus juste logiquement de présenter la relation ainsi (Su-jet → Ob-jet) → Su-jet, dans la mesure où le processus conduit la conscience égologique de Soi et à son attestation. Bien que le primat soit donné méthodologiquement à éprouver la relation Su-jet → Ob-jet à partir de la corrélation noético-noématique, les effets sur l'empirie des choses du monde et du monde, la résultante husserlienne telle que je la comprends est bien de poser le sujet comme être-conscient-dans-le-monde et dont il peut faire connaissance. Je place ainsi l'ensemble « Su-jet → Ob-jet » entre parenthèses pour la dynamique première venant faire effet vers le Su-jet accueillant les perceptions noétiques.

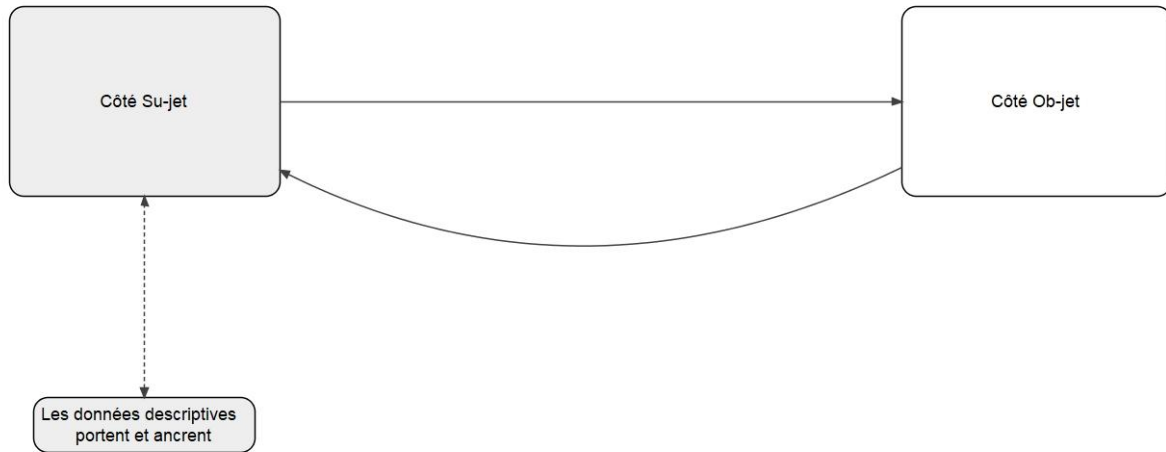


FIGURE 19 - LA RELATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE : CÔTÉ SU-JET

Le curseur de la relation phénoménologique se déplace progressivement et en synchronisation pendant le processus d'analyse. Les thèmes servent de reflets objectifs (dans le sens d'incarner dans l'objet) pour dialoguer sur l'évaluation ainsi abordée, sortant à la fois les zones d'opacité qui la traversent (du fait de la problématique) et à la fois le vécu intuitif. C'est ce dernier que j'accueille par l'acte-même d'analyser les données descriptives. Je résume le déroulement comme ceci :

- Méthodes descriptives phénoménologiques → méthodes analytiques phénoménologiques.
- Portraits phénoménologiques individuels → thématisations pour une phénoménalité de l'évaluation.

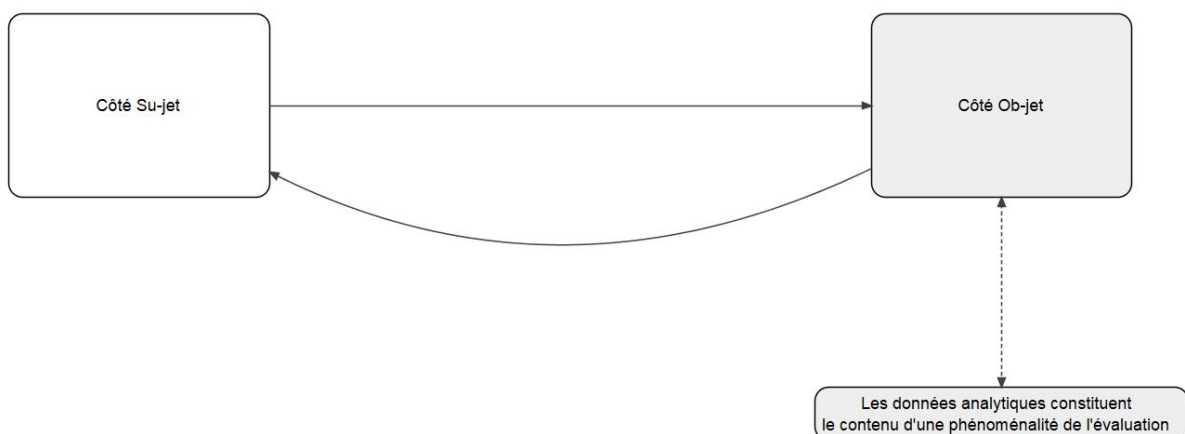


FIGURE 20 - LA RELATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE : CÔTÉ OB-JET

Enfin, le curseur de la relation continue à se déplacer, par retours critiques, ou par effet de régulation sur mes propres états de connaissance de l'évaluation et sur l'armature méthodologique éprouvée. Il s'agit de la dimension transformatrice de la relation, où le pôle Su-jet est cette fois-ci 'remis' chez soi. Il s'agit dans le même temps d'une remise en explicitation ou d'une formalisation de mon propre engagement dans la recherche, du fait

du travail global de la thèse et de la recherche animée. Ce retour de relation me met dans une position de risque : celle de parler qu'en mon nom propre sur un ensemble de choses m'excédant et dans l'autre côté me concernant. J'ai partagé avec les sujets participants à la recherche. J'ai lu, discuté avec des auteurs. Ces deux populations m'ont accompagné dans la constitution de ce manuscrit : c'est même grâce à ce qu'ils ont donné qu'à mon tour je peux donner à lire et à entendre. Cette dimension prend alors une tournure éthique de la reconnaissance : la critique n'est pas seulement un regard évaluatif sur les choses écrites et faites sur l'évaluation ou du traitement de l'objet de la problématique. Elle devient aussi la place d'auto-explicitation du sens que cela a de vivre cette recherche auprès et avec les sujets. Cela vient donner une nouvelle couche de résultats, au carrefour entre des résultats sur l'évaluation comme objet scientifiquement discuté et « pratique social située » (Mottier Lopez & Figari, 2012, p. 16) et une auto-explicitation de mon engagement, comme la mise à jour des effets sur soi de ce travail et des choses liées. La méthode de réduction principale est la réflexivité, où l'objet d'intention est cette prise de conscience de prises de conscience à observer et rendre compte, où le regard revient du côté Su-jet de la relation, cette fois-ci délimité par mon engagement dans la recherche. Cela donne ceci :

- Méthodes phénoménologiques analytiques → effets d'auto-explicitation à saisir dans ma propre reconnaissance de chercheur.
- Thématization d'une phénoménalité de l'évaluation → prononciation sur l'évaluation comme objet disciplinaire.

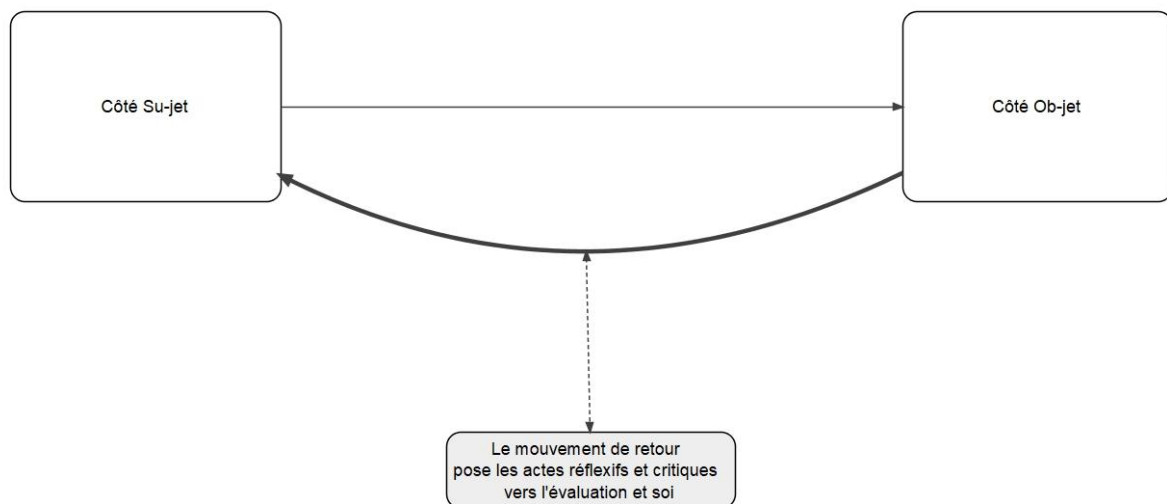


FIGURE 21 - LA RELATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE : CÔTÉ SU-JET EN RETOUR

Maintenant que le cadre de la troisième partie est posé, je reviens sur l'importance de situer les trois niveaux exposés comme un ensemble.

Tout d'abord parce que cette thèse se situe dans une approche phénoménologique pratique : la relation ne peut se penser en creux de toute implication subjective du sujet. Autrement dit, la troisième couche est transversale aux deux précédentes, du fait que je conduis et que je vise les objets ainsi précisés. Ensuite, que toute prétention

phénoménologique est positivement incarnée chez le sujet : autrement dit que je ne m'exclus ni des résultats, ni de leur forme, ni de leur structure de présentation. C'est un choix personnel, qui s'est élaboré progressivement et dont nous avons décrit le processus de construction et d'édification en deuxième partie.

Les chapitres qui suivent sont présentés dans l'ordre des niveaux de résultats. Les quatre premiers chapitres correspondent à quatre portraits phénoménologiques uniques d'évaluatrices ou d'évaluateurs (chapitres 2 à 5). Ils forment les résultats de la recherche. De plus, ils fournissent des informations pragmatiques sur des connaissances en matière de subjectivités dans des expériences d'évaluation systématiquement différentes, mais communes quant aux environnements socio-professionnels de l'animation professionnelle.

Le croisement des données des portraits permet d'introduire puis de développer la thèse défendue et ses hypothèses de constitution (chapitre 6). Ce chapitre est rédigé en trois temps. Les deux premières sections sont consacrées au développement d'une hypothèse, la dernière section est portée sur la formulation de la thèse.

Enfin, je termine par la conclusion générale de la thèse.

## Chapitre 2 – Portrait de B

B est animatrice-stagiaire de la formation professionnelle qualifiante d'animatrice sociale, au sein du CRP<sup>1</sup>. Mère de famille, B est la première des stagiaires à s'être portée volontaire pour participer à la recherche.

B effectue son stage d'alternance au sein d'un EHPAD. Cet établissement est public, situé dans un hôpital à la fois de gériatrie gérontologique, et de pathologies de la vieillesse. B travaille avec Bénédicte\*, une professionnelle salariée de l'établissement. Bénédicte\* est aussi la tutrice de stage de B ; en tant que telle, elle joue un rôle pédagogique – la dimension formative expérientielle – et évaluatrice – la dimension formative par le feed-back envers B et l'OF – envers B, en plus d'être collègue de travail sur les mêmes missions.

B se présente comme une stagiaire impliquée dans la vie de la structure d'alternance : l'ensemble des entretiens vient montrer un regard critique sur le fonctionnement comme sur les modalités de communication entre professionnels. À l'issue de sa formation (EdR3), B a un regard militant sur l'animation sociale

### 2.1. Résultats des descriptions phénoménologiques

Dans un premier temps, je rapporte les résultats des descriptions phénoménologiques, opérées via les quatre méthodes descriptives.

En synthèse, du point de vue quantitatif, il est obtenu les résultats suivants :

<i>Méthodes</i>	<i>Déroulements temporels</i>	<i>Exemples</i>	<i>Langages de l'éprouvé</i>	<i>Résonances intuitives</i>
Résultats	7 vécus	4 exemples	5 objets	3 intuitions

TABLEAU 11 - RÉSULTATS QUANTITATIFS DU PORTRAIT DE B

#### 2.1.a. Les déroulements temporels des vécus d'évaluations

Voici les résultats des descriptions de déroulements temporels des vécus d'évaluation, par entretien :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :
  - Vécu 1 : Imaginaire et scrapbooking.
  - Vécu 2 : L'affaire est lancée.
  - Vécu 3 : Vous vous mettez une barrière : lancez-vous.
- Entretien « à chaud » (avec récit d'observation) (EdR1) :

---

<sup>1</sup> Voir partie 2 au chapitre 4.

- Vécu 4 : « On évalue la participation, on évalue le résident » (EdR1 : B36).
- Vécu 5 : Le vécu du carnet.
- Vécu 6 : Quelque chose s'est passée.
- Vécu 7 : Vécu de conviction.

### Quelques commentaires sur les résultats :

Les vécus reconstitués montrent une progression dans la granularité des expériences évaluatives, d'un entretien à l'autre, de B. Ainsi, le vécu 1 (EDE) retrace l'expérience globale d'évaluation de B, du scepticisme des participants jusqu'à la nomination de l'atelier de scrapbooking. Ce vécu pose le cadre général de l'expérience évaluative de B. Le vécu 2 (*Idem.*) vient ensuite approfondir une tâche de l'expérience, celle de lancer l'atelier pour tout le monde. B fait face à des « réfractaires ». Elle souhaite les lancer tout de même dans l'atelier, ce qu'elle réussit (correspondant aux Moments 1 et 4 du vécu 1). Le vécu 3 (*Idem.*) vient identifier l'obstacle chez les « réfractaires » : obstacle qui justifie le « Non » du Moment 6 (vécu 2) puis les actes de B qui suivent en direction des « réfractaires ». Dans le vécu 3, B identifie une « barrière » qui est la cause : alors elle la met à jour pour déclencher un passage à l'action.

Dans le même sens, je commence dans l'entretien à chaud avec l'expérience d'évaluation observée, à partir d'un atelier dessin (vécu 4). En approfondissant, ce vécu pose un vécu plus radical, dans le sens d'à la racine de l'expérience évaluative de B, celui du carnet (vécu 5). Comme plus haut, une tâche se détecte : celle de l'entretien de ce carnet (vécu 5). Cependant B voit et a vu des choses lui faisant s'interroger sur une caractéristique particulière des résidentes : la vue (vécu 6). Le carnet (vécu 5) trouve son sens pour se remémorer des caractéristiques propres au public, permettant à B de décider du type de dessin à évaluer (vécu 4). Le dernier vécu met B face à ses convictions dans l'expression de l'attente de la mort comme la seule chose attendue en tant que telle par une résidente (vécu 7). B identifie alors une démarche individuelle pour opérer ses régulations et évaluations par l'intérêt qu'elle veut leur donner (vécu 4 et 7).

#### *Vécu 1 (jaune) : Imaginaire et scrapbooking*

Moment 1 : Je commence face à un scepticisme exprimé sur la difficulté de l'atelier

Moment 2 : Je dis : Ne cherchez pas à comprendre : laissez place à l'imaginaire

Moment 3 : J'oriente leur imaginaire sur leur goût

Moment 4 : Je vois que le public « pète une barrière » : il passe à l'action

Moment 5 : Je valide, dans ma tête et par l'oral

Moment 6 : Je circule sur une autre table et je relance l'imaginaire



Moment 7 : Je prends telle participante comme exemple pour revenir au moment 2 et pour orienter leur imaginaire

Moment 8 : Le temps arrive à sa fin, j'entends des expressions de volonté de terminer

Moment 9 : Je nomme l'activité

Description : B fait face à un scepticisme pour l'atelier de la part des résidents. L'état sceptique porte sur l'intérêt de participer à l'activité. B leur dit d'utiliser leur imaginaire pour passer l'action. Lorsqu'ils le font, elle valide dans sa tête et elle le leur dit. B circule alors entre les personnes pour relancer leur imaginaire, en l'orientant sur les goûts qu'elle en percevait. Au bout d'un moment, elle prend une participante en exemple pour dire ce qu'il faut faire. Arrivés à la fin de la séance, B entend des envies de pouvoir terminer. B termine en nommant l'activité de scrapbooking.

*Vécu 2 (vert) : L'affaire est lancée*

*Moment 1 : Je recense leurs envies*

*Moment 2 : Je leur prépare les choses en me basant sur leurs envies*

Moment 3 : Je les répartis en deux groupes

Moment 4 : Je me place entre les deux groupes pour expliquer ce qu'on va faire

Moment 5 : Je leur montre les outils une table après l'autre en les mettant au milieu

Moment 6 : J'entends que Non je ne vais pas y arriver : c'est la même. Je me dis que je ne vais pas lâcher l'affaire

Moment 7 : J'aide les réfractaires en montrant ceux qui font : Voyez ! en restant à côté d'eux

Moment 8 : Je dis aux réfractaires le but de l'exercice

Moment 9 : Je me mets en face des deux derniers réfractaires de la première table

Moment 10 : Je leur ai dit Lancez-vous !

Moment 11 : Je montre les fleurs à la personne réfractaire et lui dit de découper

Moment 12 : Je vois la personne réfractaire découper des fleurs

Moment 13 : Je me dis « C'est bon » / Je dis « C'est bon »

Description : B répartit les participants en deux groupes. Elle explique, en se mettant entre les deux tables, ce qu'ils vont faire. B se déplace sur chacune des tables où elle met les outils au milieu de la table. B entend des personnes dire « non » : alors elle se dit qu'elle ne va pas lâcher l'affaire. D'abord B montre aux réfractaires d'autres participants, en restant à leur côté. Puis elle leur dit le but de l'exercice. Il reste deux réfractaires : B se met en face de ces

personnes pour leur dire de se lancer. Elle montre alors les fleurs à une des deux personnes réfractaires et lui dit de découper. La personne en question découpe : « c'est bon », l'affaire est lancée.

Commentaire : La description du vécu aurait pu démarrer directement au moment 6. Celui-ci est finalement l'évènement qui déclenche cette expérience. Cependant, dans le dire de B, c'est tout un processus d'amorçage puis de lancement de l'atelier-« affaire » qui est donné. La description aurait pu consister en six moments, en passant du moment 5 au 12 directement par le fait que B voit les personnes découper. L'expérience évaluative en question est qu'ici, malgré les préparatifs (moments 1 à 5), l'affaire ne se lance pas.

*Vécu 3 (bleu) : Vous vous mettez une barrière : lancez-vous*

Moment 1 : À côté d'eux, je n'ai pas paré à l'éventualité que ça n'intéresserait pas

Moment 2 : J'explique que c'est dû à une barrière qu'ils se mettent : elle les empêche de voir

Moment 3 : Je démontre ce qu'il y a à voir : des superpositions avec l'usage d'outil

Moment 4 : Je leur dis qu'enlever la barrière, c'est commencer : je leur dis Lancez-vous

Moment 5 : Je vois leurs gros yeux qui me regardent

Moment 6 : Je dis de regarder ce que fait Madame Fa

Moment 7 : Je dis qu'elle ne cherche pas, elle commence à faire

Moment 8 : Je leur ai dit le but et montrer qu'ils avaient tout ce qu'il faut

Moment 9 : Ça a été un déclic : c'était plus simple que ce qu'ils pensaient

Description : B n'a pas paré à l'éventualité que l'atelier scrapbooking n'intéresse pas les résidents. Elle leur explique que c'est une barrière qu'ils se mettent et qui les empêche de voir. B leur démontre ce qu'il y a à voir : des superpositions de feuilles, avec des outils. Puis elle leur dit que pour enlever la barrière, il faut commencer. B voit des gros yeux la regardant. Alors elle prend en exemple Madame Fa, qui ne cherche pas, mais qui commence à faire. C'est le but : leur montrer qu'ils ont tout ce qu'il faut. « Ça a été un déclic ».

**Le langage de l'éprouvé du vécu « Vous vous mettez une barrière : lancez-vous »**

Tout d'abord ce vécu reconstitué sous le prisme du langage de l'éprouvé est le vécu ayant le plus de modalités sensibles. C'est dans ce vécu que la perception empathique de B trouve son point d'achoppement (cf. ci-dessous 2.1.c.). B éprouve la présence de la barrière dans la perception des résidents. La nomination de la barrière porte comme une révélation dans le vécu de B : il y a d'abord l'écoute et les gros yeux. Puis la réflexion. Puis l'action. Puis le silence dans l'action.

Le langage de l'éprouvé de ce vécu de B est épiphannique. En ce sens, il y a le savoir que B

accumule (cf. les vécus qui suivent et les exemples d'expériences) qui lui font percevoir « des choses importantes », de ces choses dépendent une lecture double de ce qu'il y a à évaluer dans la présente expérience : 1) « le simple fait de se lancer », qui est représenté par le geste de croire ce que « démontre » B et que B emploie comme régulateur par la disposition de choix sélectif (dans ce vécu-ci, ce sont les « fonds » ; dans l'expérience de l'entretien à chaud, ce seront les dessins) et 2) la « barrière » et le « manque » présents chez la résidente.

*Vécu 4 (jaune) : « On évalue la participation, on évalue le résident » (EdR1 : B36)*

Moment 1 : Je mets le résident face à des dessins, en fonction de ce que je sais de lui

Moment 2 : « Dans ma consigne, il y a plusieurs choses » : j'évalue en fonction

Moment 3 : Les participants dessinent ou colorient : c'est très pâle, et je trouve qu'elle entend moins qu'avant

Moment 4 : Je circule et je pose ma main sur une partie du bras des résidents

*Moment 4bis* : Je note dans mon carnet la moindre difficulté et des choses qui se passent, en laissant des pages entre

Moment 5 : Lorsqu'une résidente finit, je ramasse son dessin et je note des choses sur le dessin

*Moment 5bis* : Je garde les dessins de l'évaluation

Moment 6 : La séance se termine, alors je distribue à chacun mon outil d'évaluation que j'ai préparé avant

Moment 7 : Je ramasse l'outil rempli et je complète par la date, le nom et des commentaires ainsi que l'expression d'un visage de satisfaction

*Moment 7bis* : Je note comment pouvoir pallier les difficultés que j'ai notées

*Moment 8 : Je vais chercher des outils pour voir comment faire*

Description : B met les résidents face aux dessins (cf. annexes, partie 3 : chapitre 2, pièce 1) dans son activité. Les dessins sont posés en fonction de ce que sait B de chaque résident. B a des consignes : elle évalue en fonction d'elles. Tandis que les résidents colorient, B voit et entend des choses qui lui donnent des informations. B circule parmi les résidents, et vient leur poser la main sur une partie de leur bras pendant qu'ils colorient. Une résidente a fini et s'en va : B ramasse son dessin et note des informations dessus. Lorsque la séance se termine, B distribue sa fiche d'évaluation qu'elle avait préparé. Elle la complète d'informations et remplit le visage de satisfaction (cf. annexes, partie 3 : chapitre 2, pièce 1). Elle ramasse les dessins et les garde. Elle note dans son carnet des informations et les

difficultés rencontrées par les résidents, pour pouvoir aller chercher des outils pour agir dessus.

Commentaire : J'ai estimé le « bis » par déduction en fonction du précédent : pour pouvoir « garder » le dessin, il faut l'avoir ramassé ; pour observer les difficultés, il faut les voir, donc circuler ; pour noter comment pallier les difficultés, il faut les avoir référencées.

*Vécu 5 (bleu) : Le vécu du carnet*

*Moment 1 : J'avais besoin de parler parce que je voyais des choses alors je les notais sur mon carnet*

*Moment 2 : « On m'a donné l'aval » alors je l'ai fait*

Moment 3 : « Je garde une page pour chaque personne »

Moment 4 : Je mets le nom de la résidente puis je note ce qui se passe dans l'atelier

Moment 5 : Plus précisément, je note que ce qui est important : ce sont des détails

Moment 6 : Je les rédige comme des commentaires

*Moment 7 : Puis chez moi, je retranscris*

*Moment 8 : « Je les noterai toujours sur mon carnet »*

Description : B avait besoin de parler de choses qu'elle voyait. Alors elle les notait, ces choses, dans un carnet. On lui a donné l'aval de le faire sur place, alors B le fait sur place. Pour chaque personne, elle garde une page. B y note le nom de la personne puis elle note ce qui se passe pendant l'atelier. B note ce qui est (extrêmement) important. Ce sont des détails. Elle rédige ces détails sous la forme de commentaires. Puis, une fois chez elle, B les retranscrit.

Commentaire : Je décris les moments d'entrée et de sortie du vécu du carnet/calepin car c'est un vécu qui s'inscrit dans un flux de conscience à la fois rétentionnel (puisque ce carnet représente le besoin de parler de ce que B voyait) et à la fois protentionnel (puisque B dit qu'elle notera toujours sur son carnet).

*Vécu 6 (vert) : Quelque chose s'est passée*

Moment 1 : J'entends Madame X dire que le jaune est une couleur claire

Moment 2 : Ça me rappelle Madame M qui a changé les crayons en pastel pour faire ressortir la couleur

Moment 3 : « il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver » : c'est la vue

Moment 4 : J'ai l'impression que Madame X va appuyer plus pour faire ressortir la couleur

Moment 5 : Je constate qu'elle a terminé en fait son dessin

Moment 6 : Je réponds à Madame X qu'elle peut aller dans sa chambre si elle le veut

Moment 7 : Je ramasse et regarde sa feuille et je constate qu'elle m'en a zappé une !

Moment 8 : Je note derrière sa feuille directement les choses

*Moment 9 : J'aurai juste à retranscrire les choses et je vais pouvoir évaluer son travail*

Description : B entend Madame X commenter la couleur jaune. Elle se souvient de Madame M qui avait changé d'outil de dessin pour faire ressortir la couleur. Pour B, il y a forcément quelque chose qui est en train d'arriver. B a l'impression que Madame X appuie plus pour faire ressortir la couleur. Elle constate que Madame X a fini son dessin. Cette dernière demande à B si elle peut aller dans sa chambre, ce que B invite à suivre son envie. B ramasse et regarde alors le dessin de Madame X. B voit qu'une couleur est zappée. Elle note derrière le dessin des choses.

Commentaire : Le moment 9 est rédigé en italique dans la mesure où B anticipe des actions. Ces dernières semblent liées à l'expérience décrite.

*Vécu 7 (rouge) : Vécu de conviction*

Moment 1 : Je dis à la résidente que ce serait bien qu'elle vienne à l'animation / J'entends « Pourquoi faire ? »

Moment 2 : Je lui dis que ces animations sont faites pour elle et sur ce qui lui plairait / J'entends « On n'attend qu'une chose »

Moment 3 : J'interroge l'objet de l'attente / J'entends « la mort »

Moment 4 : Je lui dis que c'est négatif : « ça n'était pas possible » car ça ne rentrait pas dans mes convictions

Moment 5 : Je me dis qu'il faut que je réussisse à l'amener à l'animation

Moment 6 : Je vais m'intéresser à eux

Description : B parle avec une résidente pour lui dire de venir à l'animation. Elle explique sa vision de l'animation et qu'elle souhaite savoir ce qui lui plairait. B entend la résidente lui dire son unique attente : la mort. B lui répond que c'est négatif : elle vit que ça ne rentre pas dans ses convictions. B se dit qu'elle doit réussir à l'amener à l'animation. Elle se dit de s'intéresser aux résidents.

Commentaires : Les « convictions » de B peuvent se retrouver dans ce qu'elle mentionne comme « des valeurs de base » (EdR1 : B26) : « dans la bonne humeur, dans la bonne ambiance parce que ça pour moi c'est important. C'est des valeurs de base. Euh pour moi un atelier doit être fait dans la bonne humeur, de communication, de joie de vivre » (*Idem.*).

Ces valeurs de base s'inscrivent dans une finalité : « il faut qu'il ait l'impression d'exister. Ici on leur donne l'impression d'exister. De faire un choix quand il y a besoin de faire un choix. Il est important pour moi de les rendre aussi acteurs » (*Ibid.*, B27).

Cette expérience revient dans le dernier entretien (EdR3 : B15). B le présente de la même façon, à savoir d'une « attente » de la mort. Le moment 5 trouve ici sa mise en réalisation, B formulant l'action par « redonner l'envie » (*Idem.*) aux résidents, notamment de sortir de leur chambre et de venir aux ateliers. Ceci part d'un projet de remobiliser le « moral » (*Ibid.* : B16) : c'est lorsqu'il est « là » (*Idem.*) que « les choses vont dans le bon sens » (*Idem.*).

#### 2.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation

Voici les résultats des descriptions d'exemples d'expériences d'évaluation, par entretien :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :
  - Exemple 1 : « Le fameux démarrage »
- Récit d'observation :
  - Exemple 2 : L'outil / une fiche d'évaluation individuelle
  - Exemple 3 : Le support / outil de dessin
- Entretien à chaud (EdR1) :
  - Exemple 4 : « Et ça c'est important » : les petits détails évaluatifs

#### Quelques commentaires sur les résultats :

Les exemples phénoménologiques ont l'intérêt d'être aussi des « choses » chez B (les exemples 2 et 3), ce qui rend l'approche encore plus pratique, dans le sens de quelque chose de palpable. Ils viennent vraiment donner corps à des éléments du vécu précédemment thématiques, permettant de faire des liens progressivement de la connaissance des connaissances de B en évaluation vécue.

Concrètement, le vécu 2 trouve ici sa mise en relief par le premier exemple. Dans ce prolongement, on passe progressivement d'exemples structurels à ce qui correspondrait à l'acmé du vécu évaluatif de B : le discours du « l'important », qui vient révéler des éléments de perceptions de B sur et dans ses expériences d'évaluation.

#### *Exemple 1 : Le fameux démarrage*

Description : B a une façon d'évaluer un bon démarrage. Parfois, il l'est d'office car les résidents se lancent directement dans l'atelier : « c'est bon ». D'autres fois, il faut entendre les refus, les questions, les visages et les corps qui ne bougent pas, qui posent des questions. Alors B dit qu'il faut se lancer : pas questionner, mais se lancer dans la consigne. Dans cet exemple, il faut découper, ou alors sélectionner son fond, ou encore percer les feuilles, les empiler. Et là alors, le silence des questions et des visages laisse place au silence de l'action : tout le monde se lance, tout le monde fait, « c'est bon ».

Cet exemple d'expérience se trouve en B58 (EDE), à partir de la phrase « J'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon ! ».

Des extraits de *verbatim* ou des thèmes discursifs (niv. 2) viennent donner corps aux « fameux démarrage » (B61) :

- Un thème de la barrière (vécu 3) et d'expressions rapportées sur la difficulté (B10, B56) ou l'opinion (B81) qui expliquent la statique des publics (B12, B54, B55).
- Un thème maïeutique, dans la mesure où B vise à faire ressortir des éléments de connaissances situées chez le sujet (comme « les fleurs », dans B56) et de faire « accoucher » un désir d'agir chez le sujet à partir des matériaux en présence (B56). Cette « maïeutique » s'exerce au moment du passage à l'action (B61), entraînant le verdict évaluatif : « J'ai vu qu'elle s'est lancée, a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon ! » (B58).

En définitive, l'approche évaluative de B dans cet exemple consiste à visualiser l'obstacle, ici incarné par la figure de la barrière, pour faire passer les sujets de l'autre côté, celui de l'action. B perçoit la barrière ; elle effectue un ou plusieurs gestes maïeutiques pour favoriser le passage à l'action que « c'est bon » (B58), c'est-à-dire qu'« À partir du moment où ils décident de s'lancer, c'est gagné » (B61).

Je cite quelques extraits complémentaires ou des thèmes discursifs (niv. 3 et 4) pour venir illustrer l'exemple :

- Le thème de la barrière revient (EDE : B86) avec les mêmes caractéristiques de difficulté (EdR1 : B33 et B35) chez les résidents.
- Le passage à l'action trouve son « champ d'observation » (Hadji, 2021) dans les comportements : « le comportement, lors de l'atelier : c'est très important ! » (EdR1 : B37), permettant de constituer les critères des « points forts » (EdR1 : B43) observables. Ces points forts sont entre l'agir-du-sujet, qui est en son pouvoir propre, et la perception de B qui évalue justement (EdR1 : B44).

### *Exemples 2 et 3 : Précisions introductives*

#### Notes de contextualisation des descriptions d'observation :

Pour les deux exemples qui suivent, le processus de description reste le même, à ceci près que

- Le niveau 1 est une observation faite par moi, soit avec mes mots, qui part d'abord de « l'outil » servant l'évaluation animée par B.
- Le niveau 2 pioche dans le récit d'observation seulement, dans la mesure où la source entre les deux premiers niveaux doit être la même. Par conséquent, la source correspond aux traces que j'ai laissées de mon observation. Par *traces*, j'entends : le récit, les photographies (le cas échéant), les notes dans le journal d'enquête.
- Le niveau 3 reste de même facture. Je vais chercher les résonances avec l'exemple 1 puis les descriptions de niveau 2 dans les autres sources du sujet : les retranscriptions

d'entretiens. Cependant, je trie les niveaux de *verbatim* selon le classement : 1) ce qui est de l'ordre du faire ou du procédural, 2) les significations qu'en donnent le sujet, 3) les nominations qu'en fait le sujet.

- Le niveau 4, pour B, est particulier : il correspond aux notes de l'amont de la séance observée, où j'ai eu l'opportunité de discuter avec B et Bénédicte\* du lieu professionnel et des activités. J'y ai retranscrit, avant la séance et après notre déjeuner, quelques notes de mémoire (cf. annexes, partie 3 : chapitre 2, pièce 1).
- Le niveau 5 reste de même facture : je privilégie les mots du sujet ou je cherche à être le plus proche et pragmatique possible de l'exemple.

Je pars d'abord de l'outil en soi, comme suit :

Vendredi 8 novembre 13-17 Bourgogne - Séance 1 -

**J'évalue la séance d'animation**

**ÉVALUATION DES CRITÈRES DE CES OBJECTIFS**

- ATELIER : Détente et créativité autour du dessin

CRITÈRES	POINT FORT	POINT SATISFAISANT	POINT À AMÉLIORER
AUTONOMIE			
COMPORTEMENT LORS DE L'ATELIER			
CAPACITÉ À PRENDRE DES INITIATIVES			
CRÉATIVITÉ /INNOVATION			
COMMENTAIRES			

PHOTO 2 - FICHE D'ÉVALUATION = EXEMPLE 2 - A. ROBLEZ (NOV. 19)

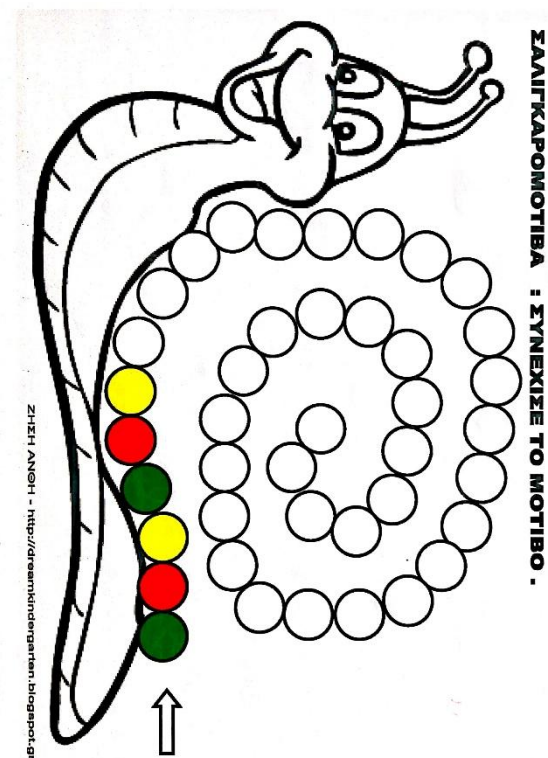


PHOTO 3 - SUPPORT/OUTIL DE DESSIN = EXEMPLE 3 - A. ROBLEZ (NOV. 19)

*Exemple 2 : Une fiche d'évaluation : évaluer individuellement*

**Description :** B a élaboré une fiche d'évaluation, qui lui sert d'outil pour évaluer la participation, « évaluer le résident » (EdR1 : B36). Cet outil a été construit par B. L'animatrice-stagiaire souhaitait mémoriser différentes informations « importantes », concernant ce qu'elle voyait chez les résidents. Ces informations pourraient être communiquées, et elles sont gardées chez B. Elle anime le questionnaire en fin d'atelier, en le distribuant individuellement aux sujets participants. Puis B le ramasse, et complète les visages d'expression de la partie haute en demandant au résident son avis.

À partir de mon observation, je constate les moments suivants (niv. 2) :



- B distribue à chaque participant son outil d'évaluation.
- Le résident s'exprime sur la partie haute de l'outil seulement, puis B écrit le prénom et nom du résident sur la feuille.
- C'est B qui remplit ladite partie haute, en expliquant à quoi correspond chaque expression de visage.

Je cite quelques extraits complémentaires (niv. 3 et 4) pour venir étayer l'exemple. Je recense :

- Un thème de la vitesse d'exécution d'une évaluation, qui semble culturellement instruite dans l'EHPAD : « L'évaluation, il faut quelque chose qui soit rempli rapidement » (Bénédicte\*, tutrice de B). Ce qui conduit à privilégier les commentaires, les détails, sur les points autres que « points forts » (EdR1 : B37, B47 et B48).
- Un thème de l'empreinte, du marquage, lié à la mémoire : cette fiche d'évaluation (EdR1 : B29) est autant un témoin de l'état du résident, à un moment donné, que le site de mémoire de B, notamment par l'usage des commentaires (EdR1 : B9, B10, B28, B29 et B51). Par cette double inscription, B est en mesure de transmettre l'information (EdR1 : B12).
- Lié au précédent, ainsi qu'au premier exemple, il se retrouve un thème de déplacement. L'évaluation sert une fonction de circulation, ici de données, auparavant de corps-en-action.

*Exemple 3 : Le support d'évaluation / l'outil de dessin : évaluer la progression par le dessin : l'outil qu'il faut utiliser*

Description : B pose plusieurs modèles de dessins sur la table où se trouve aussi Madame X. B ne connaît pas encore Madame X. Elle dispose devant Madame X deux modèles différents. Madame X passe à l'action et colorie l'escargot. B a besoin de savoir : elle observe Madame X faire, elle perçoit sa logique. B entend les résidents calculer pour colorier. Madame X finit et demande à rentrer dans sa chambre ; alors B ramasse le dessin et voit la conviction de Madame X sur l'ordonnancement des couleurs et leur présence ou absence. B note alors sur le dessin des informations de progression de Madame X pour réguler le prochain outil-dessin à utiliser.

Cet exemple d'expérience est relié directement au vécu 4.

À partir de l'observation, je constate les moments suivants (niv. 2) :

- Les dessins, dont l'escargot, sont à disposition sur les tables.
- B oriente Madame X vers l'escargot.
- Madame X effectue le dessin.
- B vient [de] ramasser [le dessin de Madame X].

- Puis note quelque chose au verso.
- Je la vois alors noter des informations au recto, comme si elle corrigeait la suite de couleur de l'escargot.

Je mentionne quelques extraits complémentaires (niv. 3 et 4) ou des précisions pour venir étayer l'exemple :

- Le dessin de l'escargot s'inscrit dans un projet de développement de la motricité fine des résidents, comme j'ai pu le lire sur la fiche pédagogique de B, lors de la séance observée. Il était écrit : « [...] je cherche à maintenir voire à améliorer les fonctions cognitives ainsi que la dextérité des mains et poignets ». Pour ce faire, B oriente son évaluation dans une perception orientée par « l'évolution, la progression des choses » (EdR1 : B28 et B58). Le dessin de l'escargot est à la fois support de l'évaluation, dans le sens de l'objet qui fait animer l'évaluation, individuellement ; et à la fois indice évaluatif de « la progression » des éléments que B s'est fixé dans l'amont, que B va constater dans l'expérience (EdR1 : B16). Il devient une trace, qui est conservée pour fixer les prochaines orientations (EdR1 : B25, B28 et B58).
  - Le thème de l'évolution est quelque chose de liée aux émotions de B et à sa vue des productions : « Et ben c'est un constat, puisqu'on a aussi les dessins pour constater les choses, et c'est génial de voir l'évolution, parce qu'elle est flagrante en fait » (EdR1 : B20).
- La démarche évaluative diffère, lorsque le public est nouveau pour B (EdR1 : B6), du fait de ces caractéristiques. Le choix des supports d'évaluation sera plus important, bien qu'orienté par les objectifs que B se sera fixé.
- Le thème de la PPO dans l'évaluation est prégnant : il se retrouve les intentions formatives fixées par le référentiel de compétences (*cf.* annexes, partie 2, pièce 1) où le candidat-stagiaire doit « Définir les objectifs et les modalités d'évaluation » (OI 2-1-2), « Utiliser les outils d'évaluation adaptés » (OI 2-3-1), « Identifier des perspectives d'évolution » (OI 2-3-3). La position évaluative de B s'incarne dans l'adaptation continue des outils afin de proposer « l'outil qu'il faut utiliser » (EdR1 : B8) : l'expérience fait attester à B du choix de l'outil (EdR1 : B25).

*Exemple 4 : « Et ça c'est important » : les petits détails évaluatifs*

Description : B est « enquête » (Dewey, 2011) de ce qui est important, dans l'exercice de sa profession. Ce qui est important peut avoir plusieurs formes et plusieurs visages : ce sont des détails, petits parfois ; ce sont des traces écrites ; ce sont des éléments perçus sur le tas : c'est la façon de faire de B.

**Le langage de l'éprouvé** de l'exemple « Et ça c'est important » (EdR1)

Tout d'abord, cet exemple est constitué d'une modalité d'énoncé de type évaluatif, et parfois accompagné ou rajouté d'une modalité d'énonciation dans le premier entretien de

recherche.

B a à cœur la communication (B12-B14) et le prélèvement des « choses\* importantes » : c'est « normal » (B13), parce qu'il y a un souci de veille d'une « régression » (B14) anticipable et « plus marquée » (*Idem.*) en cas d'absence. Or, la régression et ses marques conduisent à une forme de détachement de son existence, comme l'explique B par ce qu'il se « donne » dans l'animation, en ce lieu : « il faut qu'il ait l'impression d'exister. Ici, on leur donne l'impression d'exister » (B27). Le vécu « choquant » de B avec la résidente (B33) conduit à illustrer le langage de l'éprouvé de « ce qui est important » : une forme d'intéressement (B33) de la résidente individuellement, donc une forme de communication où les informations sur les résidents contribuent à faire « adapter les outils » (B49) pour être toujours en reliance avec ce souci de régression.

Par reliance, j'entends à la fois le vécu empathique mettant B face à ses « convictions » (B33, B56) avec celles des autres et à la fois le lieu où les sujets peuvent se relier, qui est l'animation (B27, B33). L'évaluation représente les moments de conscientisation (et de faire conscientisation) sensible orientée sur la régression. Positivement, par le fait que le progrès s'observe (B28, B35) et qu'il dépend du « moral » du sujet (B31). Négativement, si les « ancrages dans les convictions » (B56) des résidents sont trop fortement orientés vers cette forme de détachement de l'existence. Dans ce dernier cas, cela conduit B à adopter une attitude de régulation forte envers le sujet en s'intéressant à lui pour le conduire à l'animation, et le maintenir présent par la régulation d'outils.

-

\* « choses » et « informations » se confondent dans le discours de B (B9, B12, B13, B14, B15, B18, B20, B29, B37, B38, B48, B51, B53, B55, B56, B62) où « informations » revient à un dire, ou un élément de l'ordre d'une transaction communicative, orale majoritairement ici, et parfois écrite.

Cet exemple d'expérience se trouve en différents endroits de l'EdR1 à partir de la modalité d'énoncé évaluative « c'[du ceci ou cela, cet objet] est important ».

Des extraits de *verbatim* ou des thèmes discursifs (niv. 2) viennent donner corps à cette modalité d'énoncé :

- « L'important » est un thème génétique, dans le sens phénoménologique, en ceci qu'il va entraîner une succession d'objets visés et de perceptions : les informations à transmettre (EdR1 : B12 et B13) ou à savoir (EdR1 : B25, B29 et B35) et leur lieu d'inscription (vécu 5 ; EdR1 : B23 et B51), des expressions des résidents dont les signifiants se constituent chemin faisant par les analyses de B (EdR1 : B12, B38, B42 et B60), des comportements (EdR1 : B43, B51 et B59) ou des états (EdR1 : B25, B37 et B39), le fait que la résidente ait compris et retenu une consigne (EdR1 : B55) ou qu'elle se soit déplacée en salle d'animation (EdR1 : B33), « l'évolution, la progression des choses » (EdR1 : B28 et B48), la vision du métier (EdR1 : B62).

- Il peut trouver son vis-à-vis dans la perception de B dans les « petits détails » (EdR1 : B20 et B29) : « c'est...comment la personne va réagir, lors de l'atelier ? est-ce qu'elle va tenir, le temps de l'atelier ? certaines réactions qui vont surprendre. Comme le fait de...venir aider quelqu'un et de dire » (*Ibid.*, B29). Ce pourra être « des éléments » (EdR1 : B20) comme « des traces écrites » (EdR1 : B29) : en définitive des signes existentiels perçus par B comme révélateurs de la présence du sujet et de la sienne propre.
- L'expérience évaluative de ce qui est « important » est une expérience forte sinon première dans ce qui fonde la phénoménalité pour B. Les présences et absences (des sujets ; d'informations ; d'attitudes ; de savoirs) viennent lui faire éprouver autrement son évaluation. Lorsqu'ils sont présents, ces éléments justifient les vécus reconstitués, et peuvent contribuer à porter une description différente du vécu 7 : la présence de conviction opposée à celle de B vient situer la conviction comme un cas limite de la phénoménalité de l'évaluation pour B. C'est une sortie de ce type d'évaluation par « l'important », et la présence d'une limite dont B s'est emparée pour réguler sa façon de prendre contact avec les résidents.

#### 2.1.c. Les langages de l'éprouvé de B

**§1** La notion de simplicité, déclinée en « simplement/simple » revient 10 fois dans l'EDE et 6 fois dans l'EdR1. B voit ce que les résidents ne voient pas et estime plus « justement »<sup>1</sup> que les résidents (EDE : B81 et B84 par « Le but était justement de démarrer l'activité » (et B9)). Il y aurait comme une simplicité noématique. L'évaluatrice voit des choses que les autres ne voient pas (« Voyez ! », en EDE : B9) ; elle sait des choses. La reconstitution de ce langage de l'éprouvé permet de décrire une autre face des données phénoménologiques précédentes. Dans ce sens, il y a la formule « je sais/savais pertinemment » ainsi que la métonymie de la barrière (EDE : B84), qui représente l'obstacle. B éprouve empathiquement la barrière « qu'ils se mettaient » (EDE : B84 et B86) tout en percevant le « manque » (EDE : B56 et B84) présent. Ce « manque » semble être soit le commencement-à-faire ou le non-événement, soit l'absence de conscience d'une barrière imaginaire invisible aux yeux des résidents, mais pas de B : donc une explicitation. B parle de « réflexion » (EDE : B88) : dans son vécu, elle a fait opérer une réduction réflexive sur la barrière, « Et puis quand ils se sont lancés, ils se sont lancés » (*Idem.*). « Ça a été un déclic » (*Idem.*). C'est un prisme empathique qui semble

---

<sup>1</sup> Le mot « justement », ou la marque « juste » dans le « c'est juste » ou le qualificatif « juste » revient 52 fois aussi dans l'EDE et 57 fois dans l'EDR1. Dans le même sens, B dit vers la fin que l'atelier était « quand même plus compliqué que ce » « qu'elle animera « justement » le jour de sa certification (EDE : B96).

permettre à B d'évaluer *in situ* « le plus difficile, aujourd'hui : le fait de se lancer » (EDE : B88).

D'une façon illustratrice, on trouve dans l'exemple des sauts en parachute ou à l'élastique quelque chose de proche.

**§2** L'évaluatrice parle de l'« impressionnant » (EDE : B9 et B97) en début et fin d'entretien d'explicitation, de savoirs pertinents (B9, B39 et B71), d'extraordinaire (B9) ou de l'épatement (*Idem.*). Cet impression forte, B l'observe chez les résidents « impressionnés » (*Idem.*) par de ce que voit B comme les « avancés » (*Idem.*) et le fait de faire du scrapbooking (*Idem.*) : « Et là ils étaient impressionnés ! » (*Idem.*). Ce langage de l'éprouvé s'assortit de vocabulaire de l'esthétique allié à la capacité de l'autre (que vise B pour ainsi dire au-delà de la barrière, puisque B sait que c'est plus simple que ce qu'en perçoivent les résidents) : « c'était magnifique ! C'était magnifique » (B9), « ça a été génial » (B24 et B97), « des choses aussi belles » et « tellement structurées » (B97) pour « C'est du vrai bonheur quoi ! » (*Idem.*) qui trouve sa forme par les mots de la fin de B : « c'était le plus beau, le plus bel échange que j'ai pu avoir avec eux hein » (B98).

L'évaluatrice détient une perception qu'on pourrait qualifier d'heuristique, dans le sens incarnée et visée par le savoir qu'elle a ici de la difficulté-faisabilité du scrapbooking. Dans le même temps, dans son vécu le résultat excède le sens visé : c'est ceux-là qui sont « impressionnants », tandis que la conduite-même dans le vécu reste sur le sens heuristique de la perception évaluative qu'a B du scrapbooking pour les résidents, comme activité.

**§3** Le discours de B comporte des modalités d'énoncés évaluatives, avec la marque de ce qui est « important »<sup>1</sup> et ses dérivés modaux : « extrêmement », « hyper », « très » (*cf.* l'exemple 4). Je comprends que « l'important », pour B, forme une structure primordiale pour le vécu d'évaluation : ce que B vit, dans une expérience où « l'important » est visé, se donne dans un langage évaluatif prégnant. En qualifiant « l'important » (de « très », « hyper », etc.), B engage son regard sur l'objet déjà vécu comme « important » pour B. Il y a donc dans le langage de l'éprouvé de B un discours portant sur les objets de l'évaluation éprouvés, et l'éprouvé des éprouvés, comme une mise en abîme, sur *ce-« ça »-qui-lui-importe*. En effet, la modalité « important » est précédée du verbe Être conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier et 11 fois (EdR1) l'ensemble est précédé par « ça », comme une affirmation répétée : « ça, c'est important », que l'on peut réécrire comme « ça, ceci est important ». Ainsi, si les exemples prennent formes ou se constituent

---

<sup>1</sup> Dont 64 occurrences dans l'EdR1 et 5 pour l'EDE.

en noèmes (cf. l'exemple 4), il reste un encore-plus non-dit comme tel sinon par « ma façon de faire » (EdR1 : B2, B12 et B17) ou ses « valeurs de base » (B26).

**§4** Dans le sens précédemment évoqué des modalités d'énoncés évaluatives, B exprime une critérisation (les « points forts », « à améliorer » ou « satisfaisants ») par son langage de l'éprouvé. Par exemple en B43 (EdR1) : le point fort « c'est quand la personne réussit du tac au tac à nous faire les choses ». Cela ressemble à une logique critériée : « point fort » étant le critère, et « la personne », « réussit du tac au tac à nous faire » : donc un niveau individuel, de réussite-démonstration comme indicateur. Les marges de cette logique sont régulées par la dimension « particulière », c'est-à-dire propre à la personne (B38), même si la catégorisation n'est pas toujours claire ou évidente (comme l'exprime B47, par l'hésitation à deux niveaux de son discours : sur l'action obligatoire, et sur ce qui constitue les « commentaires », entre points à améliorer ou points satisfaisants). Les points « forts » et « à améliorer » dépendent du rapport à l'action du sujet, action qui est circonscrite à des objectifs d'action/production fixés par B faisant en sorte que l'amélioration va chez le sujet (cf. le langage de l'éprouvé de l'exemple 4, plus haut) sous la forme de « la progression » ; mais va aussi sur les « outils » d'animation utilisés. L'exemple définitoire de B46 (*Idem.*) est illustratif : les caractéristiques du sujet (observables par leur « comportement » (B37)) sont corrélatives des outils. La « mémoire » (*Idem.*) est liée au « rapport à différents outils » ; « l'autonomie » à « attraper le crayon ». En définitive, ces éléments matériels que sont les outils sont « des points qui peuvent être améliorés » (*Idem.*) « parce que c'est les outils qu'on va adapter » (B49) et non les résidents.

**§5** Je reçois la phrase « Un atelier pour faire un atelier, ça reste un atelier » (EdR1 : B35) : n'y a-t-il pas là la phrase qui donne à entendre les attendus de l'atelier pour B ? Un repère qui permet d'identifier les marges de ce qui doit « exister », pour reprendre les termes de B, dans une animation, un atelier ? Est-ce que c'est dans le « faire » que le questionnement intervient ? La phrase s'énonce dans un contexte où B relate une expérience forte avec une résidente : il y a une sorte d'emportement, dans le sens d'une prise de parole longue et d'un usage de vocabulaire et de modalités important. B est emportée dans le ressouvenir et dans le vécu de rétention qui vient faire signifier, au départ, la notion de « conviction personnelle » (EdR1 : Ch32-B32) (cf. 2.1.b. vécu 7).

#### 2.1.d. Mes résonances intuitives

**§1** La première résonance se vit sur l'interconnexion des vécus entre eux et de la montée en granularité : on dirait que procédant aux descriptions de déroulement temporel, je rentre dans un processus de granularisation de vécus, dans les vécus 1 et 4 qui sont en quelque sorte des vécus de référence de deux expériences évaluatives de B. Les vécus qui suivent portent sur des vécus-dans-le-vécu, rendant à la fois le vécu de référence plus opaque paradoxalement à mesure qu'il s'étaye aussi par la mise au jour des données d'autres vécus plus courts.

§2 La deuxième résonance vient faire connecter les vécus avec les exemples d'expériences d'évaluation de B. En effet, j'y lis comme une sorte de cohérence qui vient étayer à chaque fois de plus en plus quelque chose de l'expérience *évaluative* (parce que mon attention est dirigée sur ces aspects de l'expérience) de B.

§3 La troisième résonance s'effectue à partir des exemples. Le numéro 2 « La fiche d'évaluation » correspond de près avec le vécu 5 du carnet. Je prends l'exemple de ce qui dit B de la description d'une « note type dans ce calepin » (EdR1 : Ch19). B dit :

« Je mets le nom de la résidente. Euh et je marque à chaque fois ce qu'il y a eu au niveau de la séance d'atelier. (**d'accord**). Donc généralement j'ai inscrit à chaque fois, sur chaque nouvelle page... je laisse toujours des petites pages entre, et je note. Je note. Mais je note que ce qui est extrêmement important » (EdR1 : B19).

J'écoute et je lis ses termes avec la fiche d'évaluation que B m'a laissé photographier :

Le nom de la résidente se met en tête de la fiche. Cette dernière est calibrée à la séance correspondante, comme le montre le titrage « ATELIER : Détente et créativité autour du dessin ».

« ce qui est extrêmement important » est qualifié plus loin comme « les petits détails » (B20) qui eux-mêmes trouvent leur correspondances et significations, comme cela est décrit dans l'exemple 4 plus haut. Parmi eux, se trouvent les « critères » listés sur la présente fiche.

Dans le premier entretien, plus avant tandis que je questionnais B sur un exemple marquant de l'utilisation de « l'outil » (EdR1 : Ch11), qui correspond à la présente fiche, B bifurque sur un

vécu d'expérience (vécu 6) dont « l'outil » en question se retrouve à la fois comme plausiblement celui-ci et

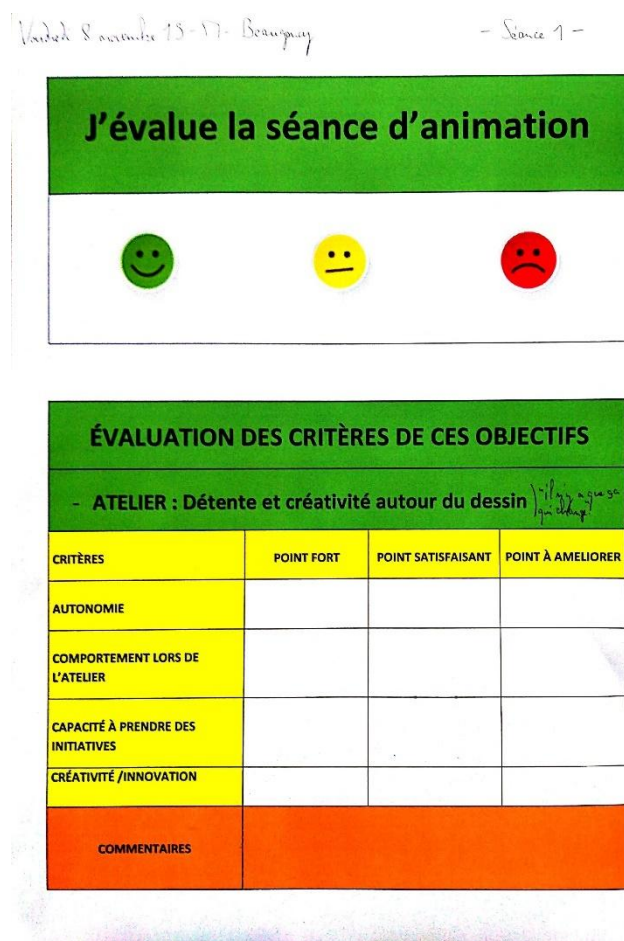


PHOTO 4 - FICHE D'ÉVALUATION (ANNEXES, PARTIE 3 : CHAPITRE 2, PIÈCE N°2) - A. ROBLETZ (NOV. 19)

comme l'exemple numéro 3, à savoir les supports de dessin, à ce moment du dialogue comme mêlés au vécu de B. C'est comme si, à mesure de dresser ces descriptions, une sorte de confusion opérerait en moi me faisant confondre les deux exemples 2 et 3 en une seule

entité ; et dans le même temps, venait absorber cette fiche d'évaluation – exemple d'expérience en vécu de carnet. En effet, si je mets de côté les moments conditionnels et que je ne conserve que les moments du procédural, cela donne ceci :

Moment 3 : « Je garde une page pour chaque personne »

Moment 4 : Je mets le nom de la résidente puis je note ce qui se passe dans l'atelier

Moment 5 : Plus précisément, je note que ce qui important : ce sont des détails

Moment 6 : Je les rédige comme des commentaires

Moment 7 : Puis chez moi, je retranscris

Or, chacun des moments listés peut correspondre avec l'usage de la fiche d'évaluation. On retrouve les « détails » (exemple 4) ; les « commentaires », ici apparaissant dans leur emplacement en couleur orange sur la fiche d'évaluation. Enfin, le jour de l'observation, je n'ai pas vu B avec un carnet : je ne le mentionne pas dans mon récit, et je ne souviens pas d'avoir vu B avoir un carnet, c'est-à-dire un livret ou sorte de livre sur lequel B notait quelque chose. Ce que B confirme (EdR1 : dialogue Ch24-B24). En revanche, je l'ai vue noter sur les fiches d'évaluation et les supports de dessin. Il reste alors le moment 7 du vécu de carnet (vécu 5) : procédant par résonance, j'entrevois la possibilité que le vécu de carnet (*Idem.*) et l'exemple de la fiche d'évaluation (exemple 2) forment une même chose visée pour B – retranscrire « les choses importantes » – et forment aussi un noyau noématique confondant dans l'expérience-même. Dans le « faire » ou le procédural de l'observation, je n'ai pas vu de distinction possible car il n'y pas de vision directe du carnet. Mais dans le « faire » ou le procédural du discours de B (EdR1), il y a une distinction qui s'opère.

Je peux alors viser le point d'articulation-mélange entre ces deux illustrations de vécus d'évaluation à partir du terme de B : sa mémorisation (EdR1 : B8, B20, B24 et B62). B a un vécu avec la mémoire : « En plus je suis là à faire travailler ma mémoire, j'ai moi-même eu des soucis à cause d'un médicament » (B20). Sa mémoire est un phénomène dont B a un vécu sensible, tout comme un phénomène de support dans le travail de conceptualisation d'évaluation de B : « mais les 15 jours m'ont servi justement à pouvoir mémoriser et faire les choses » (*Ibid.*, B24). Le carnet est venu dans cette même période mémorisation (*Idem.*). Le vécu sensible de la-mémoire-de-B trouve son inscription dans la compréhension que B s'en est faite, lui permettant ainsi de sentir empathiquement proche de la personne âgée :

« Alors pour moi c'est essentiel, mais...je suis quelqu'un qui, de par mon expérience, enfin ce que...c'est pas qu'aux séniors que ça peut arriver, on prend un médicament et que tout d'un coup on doit réapprendre à parler, euh... sa mémoire à court terme, mémoire à long terme en pagaille, mais alors en pagaille monstrueuse ! à plus savoir...euh... ce que veut dire un mot euh...à être avec des blancs, puisque ça fait ça aussi. Je me suis rendue compte que c'est pas qu'à un âge, qu'à un seul âge on



apprend. Il faut continuer jusqu'à...garder ses connexions, faire des choses, c'est important. Et du coup ça s'applique à tout le monde. De manière différente » (EdR1 : B62).

Le carnet vient ainsi marquer la protention d'évaluation : « je fais tranquillement chez moi, tout retranscrire. Dans mon petit calepin personnel » (EdR1 : B21) qui se situe à un moment, lieu et mode donnés et précis du vécu de B (après, chez soi, tranquillement). Tandis que la fiche d'évaluation (exemple 2), conçue avant, marque la rétention de ces informations importantes (exemple 4) donnant le contour d'une présence, évaluative pour ici, authentique : le regard sur l'autonomie, le comportement (donc le corps), la prise d'initiative (donc le pouvoir d'agir, de se sentir d'agir) et la créativité (le fait de « se lancer » sans question, dans un « doute » assuré [EDE : B95]).

## 2.2. Les thèmes phénoménologiques émergents

En synthèse, le regard de B, en tant qu'évaluatrice, porte sur une phénoménalité en extériorité. Les choses évaluées sont visées extérieurement à soi, à partir 1) de sa façon de se trouver dans l'espace en tant que sujet-évaluatrice et 2) d'éléments observés qui animent la pratique évaluative de B.

En reprenant les données descriptives, et en en opérant une lecture « en phénoménologue » (Depraz, 2008), j'éprouve deux expériences thématiques à comprendre avec B comme évaluatrice : un thème relationnel entre corps et espaces du vécu d'évaluation ; et un thème génératif du motif noétique d'une évaluation, c'est-à-dire ce qui vient animer l'intentionnalité évaluative et pouvant potentiellement s'identifier par le concept de « valeur ». Nous présenterons ces deux thèmes dans cet ordre.

### 2.2.a. Le thème procédural : les faits évaluatifs de B

Ce thème se donne à partir de l'exercice de la variation eidétique sur les reconstitutions des déroulements temporels et des exemples d'expériences d'évaluation de B. Je vais d'abord présenter les résultats de la variation, puis je proposerai une description de ce que serait le fait évaluatif, par imagination sur les données de B.

À partir des déroulements temporels des expériences, trois faits ou savoirs procéduraux peuvent s'identifier :

1. « Je vois »
2. « Je note »
3. « Je dis à »

À partir des analyses effectuées, je peux décrire un parcours du fait évaluatif typique de B sous la forme suivante :

- VOIR se vit comme l'action d'accéder aux objets d'évaluation, ici véhiculés par les résidents sinon incarnés.

- NOTER se vit comme l'action de poser un verdict et des éléments factuels sur les objets.
- DIRE se vit comme l'action de donner un verdict avec un sujet. On peut retrouver aussi NOTER POUR, par exemple les personnels médicaux ou la tutrice.

À partir des extraits d'entretiens, je vais étayer ces trois actes évaluatifs. Pour cela, je pars des vécus, numérotés, et des moments répertoriés, en m'aidant aussi des exemples étudiés, et effectuons un retour au texte en citant des paroles de B.

#### *Le fait « voir »*

L'acte « voir » peut s'étudier à partir du vécu 1 (moment 4) et du vécu 2 (moment 12), comme suit :

- Dans l'entretien (EDE), étudiant le vécu 1, il est possible de lire en B61 que « à partir du moment où ils décident de se lancer, c'est gagné ». La finalité est anticipée, les moyens sont la conversation pour faire agir.
- Il est possible d'en trouver l'exemple dans le vécu 2 : « quand j'ai vu qu'elle s'est lancée » c'est-à-dire « a commencé à découper des fleurs, j'ai dit : c'est bon ! » (EDE : B59) : « Dans ma tête. Je me suis dit : c'est bon » (EDE : B58).
  - La vue de B est dans ce dernier cas un accès à de l'information, pour attester de sa finalité anticipée : « se lancer ».

L'accès est une voie maîtresse : la vue y est un moyen mais aussi une fin. Un moyen d'accès à l'information recherchée qui sera elle-même évaluée par sa présence ou son effectuation. Et en même temps le complément d'évaluation des résidents : ce sont elles et eux qui sont à termes évalués (vécu 4). Une fin car la vue est ce qui anime l'évaluatrice : les exemples 2 et 3 sont illustratifs de la présence de la vue dans le fait évaluatif de B.

Pour approfondir cet acte, je m'oriente sur le vécu 3 (moment 9) :

- Dans l'entretien, le « déclic » et « la barrière » (vécu 3) peuvent se situer. Tous deux sont liés dans le fait évaluatif de B, c'est-à-dire dans la perception évaluative que B vise sur le comportement des résidents.
- Le déclic est dû à une observation de B sur les résidentes qui passent à l'action : B ne sait pas comment les résidents vivaient à ce moment-là la chose, mais B observe qu'elles agissent. Le déclic est la manifestation de ce que vise B dans le passage à l'action :
  - Il y a l'avant : le rien faire, ou la discussion, ou les positions d'opposition.
  - Et il y a l'après : ils découpent, ils colorient.
  - Le déclic est le levier dans la perception de B. Il est le phénomène observable pour B dans l'attitude des résidents (manifeste dans l'exemple 1).

Le déclic est un résultat et dans le même temps un effet recherché par B sur le comportement des résidents. B s'est assurée du goût des résidents en amont (vécu 7). Il est lié à un autre phénomène, lui aussi relié à la vision : la barrière.

- Dans l'entretien, à partir des descriptions qu'en donnent B, il est possible de voir la barrière comme un symbole, une allégorie de la vue : elle « empêche de voir les choses » (EDE : B86). Or, voir les choses, c'est « comprendre tout de suite que c'est bien plus simple que ce qu'ils s'imaginent » (EDE : B87).
- À l'explication de ce phénomène aux résidents, B voit des comportements, des observations autour des yeux : « le regard écarquillé, ça regardait ça regardait », « avec des gros yeux » (EDE : B88). Dans la vue de B, les comportements des résidents montrent une consternation, quelque chose qui vient directement impacter leur comportement :
  - Avant, les regards sont portés ailleurs que dans l'activité : ils marquent une incompréhension.
  - La barrière est l'obstacle et dans le même temps l'explication de ce phénomène. B la voit, et fait voir sa présence dans les regards des résidents.
  - Les résidents regardent, les yeux écarquillés : comme à la suite d'une révélation, d'un levé de rideau sur quelque chose, de cependant absent à leurs yeux biologiques.

La dialectique de la barrière-déclic vient orienter le fait évaluatif sur une dimension charnelle, dans le sens du corps-propre des résidents et de B en soi. B, percevant la barrière, la vise et fait viser à leur tour les résidents ce qui les empêche de réaliser l'activité. Mais le déclic se justifie que parce qu'il y a une barrière qui vient obstruer le passage à l'action (vécu 2).

Enfin, je finalise à partir du vécu 6 (moments 4, 5 et 7) :

- Dans l'entretien, B a une connaissance en amont des effets de la couleur claire sur la vue des résidents « quand c'est question de la vision et qu'il y a dégradation de la vision » : perdre « la netteté des choses / des couleurs » signifie qu'il « il y a forcément quelque chose qui s'installe donc quelque chose qui est en train d'arriver » (EdR1 : B12). Ceci vient confirmer que la vue de B est le moyen d'accéder à cette information et de la prise d'informations dans l'amont que B effectue.
- Il reste après le traitement des informations vues. Dans l'entretien, on peut voir que B avait anticipé la suite logique de couleur selon l'escargot (exemple 3) mais fait un écart entre ses consignes et les « convictions ou manière de faire » de la résidente (EdR1 : B56).

Pour conclure, VOIR pour B, consiste à accéder aux objets et aux personnes évalués. Ce n'est pas le seul mode évaluatif mais c'est un processus premier pour B, qui amorce le processus ultérieur : noter. « Je constate donc je note » (EdR1 : B16).

### *Le fait « noter »*

Je commence l'étude de cet acte à partir du vécu 4 (moments 5 et 7) :

- Dans l'observation, je remarquais tout d'abord qu'il y a le dessin (exemple 3) et la note de B au verso (*cf.* annexes, partie 3 : chapitre 2, récit d'observation de B). Par ailleurs, B vient compléter la fiche d'évaluation (exemple 2) d'une expression du visage. Je m'interroge sur de qui est-ce la satisfaction ? De B ou du sujet animé par B ?
- Dans l'entretien, je comprends que la note se rédige sous la forme de « commentaire » (EdR1 : B25) sur les « problématiques » (*Idem.*) observées chez les résidents où apparaissent aussi les solutions de B pour « pallier ce genre de problématiques » (*Idem.*).

La vue a donné accès aux difficultés observables pour B (exemple 4). Or la note vient à la fois expliciter ces difficultés et permettre à B de poser ses propositions de solutions. Nous retrouvons la même dialectique de Fin/Moyen de la vue comme accès : la fin est l'amélioration (*cf.* le langage de l'éprouvé, plus haut), qui va se manifester par le progrès chez les résidents par la modification/adaptation sur les outils (exemples 2 et 3). Le moyen est la prise de notes, notamment pour servir de mémoire qui a une fonction « d'importance » (exemple 4) pour B l'évaluatrice.

Je complète à partir du vécu 6 (moment 8) :

- Dans l'entretien, on peut apprendre que B « constate » (EdR1 : B16) et met derrière le dessin (exemple 3) du fait qu'il remplace la fiche d'évaluation (exemple 2) manquante pour la résidente sur ce type d'informations.

NOTER est un fait de mémoire comme un fait évaluatif en soi. B pose des verdicts quant à ce qu'elle voit, d'une séance à une autre, d'un atelier à un autre, individuellement pour chaque résident (exemple 2 et Vécu 5), dans un page. Le processus est pour ainsi dire sans durée, tant que les résidents viennent à l'atelier, pour donner accès à B aux informations visées.

Je poursuis à partir du vécu 5 (moments 3, 4 et 5) :

- Dans l'entretien, on apprend la méthode de B (un entretien individuel) et l'intention : « mettre en place des ateliers qui leur plaisent » avec un constat : « beaucoup de personnes qui ne viennent pas » (EdR1 : B18).

B l'évaluatrice vise une finalité de l'ordre de la présence : la présence dans le sens de venir à l'atelier (vécu 7) ; la présence dans le sens de participer à l'atelier (vécu 4) ; la présence dans le sens de la manifestation du goût, du plaisir, qui pourra se retrouver dans la nature de l'atelier en soi ou dans la capacité à réaliser les actions demandées par B dans l'atelier animé (vécu 1).

- Dans l'entretien s'obtient une description de « la page » : nom de la résidente, « marque à chaque fois ce qu'il y a eu au niveau de la séance d'atelier », et « ce qui est extrêmement important » (Edr1 : B19).
- Puis j'apprends que « les détails » et ce qui est important (exemple 4) « se vérifie[nt] » : ce qui a permis à B de forger la fiche d'évaluation (EdR1 : B29).

C'est dire l'importance de la vue et des notes chez B. La fiche d'évaluation (exemple 2) représente ou symbolise le fait évaluatif de B, c'est-à-dire ce qui vient conduire le processus d'évaluation pour B dans l'action. Reste à comprendre comment sont traitées les informations notées.

#### *Le fait « dire à »*

Je démarre l'étude du dernier acte à partir du vécu 7 (moment 4) :

- Dans l'entretien, l'expression de B est un verdict de valeur : « c'est un peu...fin c'est...c'est même beaucoup de négatif hein » (EdR1 : B33) sur les propos de la résidente...
- ...mais il est possible de tirer le fil sur la considération de la résidente, par l'affirmation que « ça ne rentrait pas dans mes convictions, ça : c'était pas possible » (EdR1 : B33). C'est d'ailleurs cela qui est avant le DIRE : à nouveau une forme de vision des choses, ici de valeur et du réel. La « rentrée » dans les « convictions » est comme une écriture symbolique dans le référentiel de B : ça ne rentre pas, donc c'est impossible, dans le sens d'un non-être par rapport à ce qui est visé par B.

Le fait évaluatif est ici un verdict par B sur le discours mais qui vient d'une fin plus profonde, de l'ordre des « convictions » de B. Les « convictions » se forment sur les valeurs qui expriment la finalité identifiée plus haut comme « la présence des résidents ».

Le DIRE est un verdict adressé sur un état identifié dans le langage de l'éprouvé comme l'amélioration, à partir de ce qui est noté/mémorisé par B, grâce à ce que B a pu voir. Ce verdict peut se partager à deux sortes d'interlocuteurs, notamment en fonction de la nature des informations vues et notées :

- Le corps médical (EdR1 : B33).
- La tutrice (EdR1 : B29, B37).

Pour B, le DIRE est à la fois le moyen de marquer l'évaluation effectuée, qu'elle porte sur la présence de ce qui était attendu (vécu 2 : « Je dis C'est bon ! ») ou sur la détection d'un élément jouant sur la faisabilité de participer, d'être présent dans le sens « actif » (comme la barrière). Il n'y a pas forcément de graduation entre le DIRE et le NOTER : l'extrait plus haut ou encore les présences du DIRE dans les moments des vécus montrent qu'il n'y pas systématiquement le fait de NOTER une information. Cependant il y a systématiquement la vue de quelque chose par B.

**Conclusion** : Le fait évaluatif de B est composé de trois types de contenus procéduraux (Vermersch, 2012) qui ne se décomposent pas chronologiquement dans l'action, mais qui viennent montrer toute l'importance de la perception chez l'évaluatrice.

Ce premier thème permet d'introduire le second, par une interrogation portée sur le ou les motifs de la perception de B : *pour et par quoi B voit-elle ce qu'elle y voit ?*

#### 2.2.b. Le thème de « ce qui importe » : des valeurs en présence ?

Ce thème se donne comme suite du premier étudié et à partir des langages de l'éprouvé de B comme venant caractériser l'intentionnalité évaluative de B et dans le même temps l'identité de B comme évaluatrice. C'est la relation phénoménologique de B visant-en-évaluatrice donnant l'intention (Su-jet vers Ob-jet) et la présence (Ob-jet vers Su-jet).

C'est à partir d'un extrait (EdR1 : B31-B35) que j'introduis l'analyse. B exprime différentes informations illustrant une maxime : « On ne peut pas avoir de progression si la personne elle est pas bien. Si la personne n'a pas envie » (EdR1 : B31). Après avoir attesté de sa position personnelle (et non institutionnelle, voir EdR1 : Ch32-B32), B va progressivement ancrer sa phrase dans une montée en description de ce qui relèverait, au fond, d'une approche par les valeurs sur ce qui est évaluable comme tel. Je reprends chronologiquement les termes de B.

Je pars du passage situé en B33 (EdR1). Tout d'abord, B parle de sa conviction partagée avec sa tutrice de stage et l'équipe médicale. Ensuite, B emploie le vocabulaire tel que « l'air », le « souffle » pour poser le fondement de son activité, qui se situe « en-dehors de toute cette partie médicale ». Par la suite, il apparaît que pour B, « la chambre » se trouve dans la partie médicale, dans la mesure où y rester, c'est « régresser beaucoup plus vite » : il faut donc les sortir de ce lieu-solitude, lieu-numéro(té), afin d'exister. L'existence chez B s'éprouve par la co-présence, comme elle l'exprime à propos du but de « l'animation » : « on vous fait de l'animation parce que...pour que vous preniez conscience que vous avez d'autres personnes qui sont comme vous ». B a vécu une expérience forte d'expression de mort chez une résidente, restée isolée. Cette expérience l'a marqué, choqué et perturbé (EdR1 : B34 ; EdR3 : B15). B fait part de cette expérience avec des énoncés évaluatifs : « c'est un peu...fin c'est...c'est même beaucoup de négatif hein » (EdR1 : B33). La dimension « médicale » de la chambre s'en trouve confortée par l'analogie avec l'attente de la mort de la résidente, qui renvoie à la solitude (« vous avez votre chambre, vous serez toute seule le soir » (EdR1 : B35)).

B parle « d'amener », « aller les chercher », « les faire venir » en définitive de faire sortir pour insuffler un souffle de vie à ces « personnes » encore existantes : « Moi je les voyais inertes au niveau du regard. Sans vie » (EdR1 : B35). La prévalence du statut d'existant trouve sa formulation en fin de B33, dans l'expression « Pour moi euh... tant qu'on est vivant, on est toujours...on est toujours là, on est toujours présent, toujours...euh toutes les

possibilités sont là ! ». Vivre, c'est être là, c'est être présent : c'est donc être visible, à d'autres et c'est un prérequis aux « possibilités ». C'est la raison pour laquelle « l'atelier » est un lieu de « constat » : « venir à l'atelier, de constater » (EdR1 : B35). En cela, l'analyse du fait évaluatif se finalise, en l'inscrivant dans quelque chose de potentiellement plus existentiel pour B.

B a déjà fait face à cette expérience d'espace et de perception : que ce soit dans l'institution-même (B compare les « foyers » avec les EHPAD, où dans les premiers il y a une continuité (EdR1 : B33)) ou par la récurrence des propos recueillis (« ce n'était pas la seule personne qui me disait ça » EdR1 : B34). Le déplacement de la personne d'un espace à un autre devient alors un objectif de réussite (*Idem.*), une fin pour laquelle B trouve un « moyen » (*Idem.*) par l'intéressement individuel afin de mieux connaître la personne et agir « pertinemment », pour reprendre un de ses termes. Ici, je peux revenir sur une partie du discours où B donne de l'importance aux petits détails (exemple 4) non-perçues par les résidents ou par des collègues mais dont B voit la présence. Je comprends ce phénomène attentionnel par une noèse de présentification.

La relation phénoménologique de B aux objets d'évaluation semble être constituée par une dualité, entre l'objet visé (le noème) et le motif noétique. Je vais d'abord partir de différents états des données descriptives, pour amorcer une analyse plus franche quant à ce processus d'animation (dans le sens qui donne vie) et à sa constitution en tant qu'objet<sup>1</sup>. Le langage de l'éprouvé de B regorge de modalités (d'énonciation et d'énoncé) évaluatives, installant comme une tonalité évaluative attentive à ce que dit, entend, dialogue B. Pour approfondir et thématiser cette présence, je me réfère à des éléments laissés en suspens en amont que je peux analyser.

D'abord, je pars de mon commentaire du vécu de conviction (vécu 7). Les « convictions » de B peuvent se retrouver dans ce qu'elle mentionne comme « des valeurs de base » (EdR1 : B26) : « dans la bonne humeur, dans la bonne ambiance parce que ça pour moi c'est important. C'est des valeurs de base. Euh pour moi un atelier doit être fait dans la bonne humeur, de communication, de joie de vivre » (*Idem.*), portées par une finalité « il faut qu'il ait l'impression d'exister. Ici on leur donne l'impression d'exister. De faire un choix quand il y a besoin de faire un choix. Il est important pour moi de les rendre aussi acteurs » (EdR1 :

---

<sup>1</sup> Et par conséquent de noème pour soi : c'est moi ici qui conduis l'investigation, le noème se donne à moi pour soi. Il s'agit d'un nouvel objet, mais dont la connexion ontologique avec B, par son récit et l'effort descriptif, permet une transcendance de signification. Ce commentaire vaut pour toutes les thématisations effectuées dans les portraits phénoménologiques.

B27). J'ai mis en description un même registre quant à l'existence à partir de l'exemple 4 de « l'important ». J'étais arrivé à la conclusion que les éléments « importants » décrits correspondent à des signes existentiels, et que cet exemple d'expérience pourrait être possiblement la matrice noétique de toutes les expériences évaluatives de B.

Pour éprouver cette assertion, il est possible de relire trois vécus et particulièrement les rythmes temporels des moments à l'aune de ce processus de vision de signes : le vécu 1, qui est une sorte d'expérience-modèle ; le vécu 3, dont j'ai déjà commencé à traiter de l'origine de la barrière plus avant ; le vécu 5, qui semble éloigné *a priori* d'une expérience d'évaluation directement ou de signes existentiels.

Mon hypothèse étant que les passages s'effectuent parce que B voit la présence de signes d'existence-de-Objet évalué ; et que l'absence de signes conduit à un retour sur soi d'existence-de-Objet évalué. Autrement dit, les passages temporels s'expérimentent chez B par une dialectique évaluative entre la présence et l'absence de choses « importantes » qui fonde une matrice noétique passive aux vécus d'évaluation de B.

Les valeurs ici sont entre-tissées de plusieurs niveaux : un niveau *contextuel*, par la critique qu'en fait B et qui la conduit à évaluer ce qu'il en est pour les résidents sur ses propres activités ; et dans le même temps un niveau *incarné* par la conviction de B qui vise la réussite (EdR1 : B34). Cette bivalence illustre bien le schéma que donne B des espaces perçus : l'espace médical-chambre et l'espace d'animation. Pour le premier, espace de numéro et d'attente (synonyme de mort car de non-présence attestée) ; pour le second, un espace de « personne » et de « possibilités ». La jonction se fait par la vue qu'en a B depuis sa posture de médiatrice, se tenant au milieu et faisant passage entre les espaces. Comme l'explique B en fin d'entretien (EdR1), son propre vécu vient lui donner en valeur la capacité d'être « une référence », « un bel exemple » (B63) : elle est « là pour le voir, je suis même pour leur...leur faire constater », leur « [faisant] prendre conscience qu'ils existent » (*Idem.*). Les valeurs sont bien en amont du fait évaluatif, mais se tenant passivement : elles sont dans le réel comme visée globale ou totale des activités de B, et des ateliers en général. L'atelier est l'espace d'action et de significations de B, en tant que professionnelle : le fait évaluatif étant un pan de ses activités, il est soumis aux normes que B posent dans son espace.

Les valeurs sont mi-crées mi-observées par B dans cette bivalence. Le niveau contextuel permet à B de viser-dans-un-horizon-d'attention concret et matérialisé. Le niveau incarné « atteste », dans le sens ricœurien (Ricœur, 1990, 2004), à B sa propre action de perception de valeurs. La valeur est un objet donné dans un processus où la dualité (contexte/incarnation ; création/observation) engendre un tiers, notamment par la mémoire de B : viser ainsi, les valeurs sont des témoins historiques de sujets ayant institués des choses (les règles, les fonctionnements, les habilités des résidents, les souvenirs) sans cesse requalifiées dans leur état-pour-le-sujet qui évalue. B évaluant redistribue les états des valeurs : entre celles qu'elle perçoit et abonde, celles qu'elle perçoit et refuse, celle qu'elle voit et institue par son dire. Le fait évaluatif se dessine ainsi dans sa configuration vécue, comme une expérience spatiale et axiologique.



## Chapitre 3 – Portrait de H

H est stagiaire de la formation professionnelle. Il s'agit de la même formation, ainsi que de la même session que B. B et H sont des pairs stagiaires. H est père de famille. Au moment de son entrée en formation, il se trouve dans un processus de reconversion professionnelle. L'origine de cette reconversion vient d'une maladie déclenchée à la suite d'un accident professionnel. Dans son ancienne vie professionnelle, H était boucher et gestionnaire de son restaurant, dans un quartier de la ville d'Au\*.

Au moment de la recherche, H effectue son stage de formation dans une association hébergeant et accompagnant des personnes en situation de handicap psychique et moteur, qui œuvre à l'insertion socio-professionnelle.

Sur le site en question, j'ai pu mener trois observations suivies d'entretiens à chaud avec ses deux tutrices de stage (cf. annexes, partie 6 : chapitre 6, pièce n°2, Entretiens complémentaires de Z et V), en plus des autres entretiens avec H.

### 3.1. Résultats des descriptions phénoménologiques

Dans un premier temps, les résultats des descriptions phénoménologiques sont rapportés dans ce tableau. Ces résultats sont opérés *via* les quatre méthodes descriptives.

En synthèse, du point de vue quantitatif, il est obtenu les résultats suivants :

<i>Méthodes</i>	<i>Déroulement temporel</i>	<i>Exemples</i>	<i>Langages de l'éprouvé</i>	<i>Résonances intuitives</i>
Résultats	1 vécu	3 exemples	2 objets	2 intuitions

TABLEAU 12 - RÉSULTATS QUANTITATIFS DU PORTRAIT DE H

Le portrait de H est un puzzle dont le sens, au niveau de l'évaluation, s'élabore au fur et à mesure que les analyses sont effectuées. La première description (du déroulement temporel) se rapporte à une situation de communication où les moments mettent en scène des protagonistes en train de controverser sur un événement : la prière. Ce vécu déploie les actes principaux d'évaluation de H, qui peuvent se retrouver dans les exemples d'expériences qui suivent, jusqu'à remonter au dernier exemple donnant un nom à la posture de H : la supervision (exemples 1 et 3). Ce qui ressort des expériences de H, c'est la dimension intentionnelle de ses actions comme de ses perceptions. Ainsi, après l'étude du langage de l'éprouvé de H, il est possible de relire selon un déroulement temporel les expériences évaluatives de H et de faire ressortir les manifestations d'intentions : des noèses évaluatives.

#### 3.1.a. Le déroulement temporel d'un vécu d'évaluation

Voici le résultat des descriptions de déroulements temporels des vécus d'évaluation, par entretien :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :

- Vécu 1 : « Le moment de la prière » (H8)

#### Quelques commentaires sur les résultats :

Le faible nombre de descriptions de déroulements temporels s'explique par la nature anecdotique du discours de H. Le premier entretien (EdR1) ne permet pas une reconstitution d'expérience, dans la mesure où le discours n'est pas focalisé sur une expérience particulière, mais plutôt sur l'espace d'animation en soi à partir de plusieurs références expérientielles différentes (*cf.* des anecdotes).

L'entretien d'explicitation a consisté en une expérience évaluative faisant ressortir des contenus axiologiques pour H : les liens à la religion, à la famille, à la jeunesse et à la parentalité. J'ai reconstitué le vécu de référence comme une seule grande expérience évaluative où H se prononce sur à la fois une expérience de vie et une expérience intellectuelle, dans la génération de son rapport à la religion. L'expérience est introspective. H y évalue l'intégration (EDE : H4) et par-là même son rapport identitaire axiologique : ses valeurs, qu'il estime être « les vraies valeurs perdues » (H5).

#### *Vécu 1 (Vert) : « Le moment de la prière » (H8)*

Moment 1 : Tout le monde, moi inclus, dans le salon du beau-père

Moment 2 : Arrive le moment de la prière : le grand-père se lève et dit « bon c'est l'heure la prière. On y va »

Moment 3 : Je dis « Non » pour mon fils et moi : nous n'y irons pas, assis dans le salon

Moment 4 : Je dis à mon fils « Non toi tu restes »

Moment 5 : Je vois le beau-père debout, attendre et s'arrêtant devant la porte d'entrée du salon, quand je parle à mon fils

Moment 6 : Je vois le beau-père nous regarder : il insiste de son regard

Moment 7 : Je bloque de mon corps mon fils : je suis dans le « blocage »

Moment 8 : Je vois que tout le monde regarde et commente la scène : je redis « non » à mon fils, et le beau-père s'arrête, je bloque

Moment 9 : Sans rien dire, le beau-père s'en va, avec les autres

Moment 10 : Ma femme m'interpelle sur la scène, je lui réponds « C'est fini »

Moment 11 : Ma femme va avec sa mère dans la cuisine et discutent : ma femme m'a raconté

Moment 12 : Le beau-père revient avant les autres pour discuter avec moi

Moment 13 : « On est revenu »

Moment 14 : Je reste entre 5 et 10 minutes pour ne pas fâcher puis je pars seul

*Moment 15 : Après, on a continué la discussion avec ma femme*

Description : H et sa famille sont réunis dans le salon du beau-père. Le grand-père déclare que c'est l'heure de la prière. H dit que lui comme son fils n'iront pas à la prière. Le beau-père de H s'arrête pour les regarder : H y voit une insistance pour faire venir son fils. H bloque son fils et réussit. Le beau-père et les autres s'en vont ; H, sa femme et son fils restent au salon. Sa femme et sa belle-mère discutent en cuisine sur son attitude. Le beau-père revient avant les autres pour discuter avec H. Tout le monde revient ; H reste une dizaine de minutes pour ne pas fâcher. Puis H part tout seul.

Commentaires : Je prélève cette expérience pour plusieurs raisons. La première est que le discours de H, durant cet entretien, est fortement introspectif. L'évaluation et son expérience ne sont pas dans une situation professionnelle. Mais la relation à la profession d'animateur est explicitée plusieurs fois, en introduction comme en conclusion du discours (EDE : H2, H3 et H31) : H parle de « l'animation » (H31) et d'une « évaluation » qui « a déclenché le truc » (H2). Ce qui relie les deux, formant nœud, c'est la relation humaine, le « contact humain » (H31) et son sens pour H (H31, H32).

Une autre raison est que les actes de communications, verbaux et non-verbaux, sont structurels de l'expérience évaluative et de sa représentation factuelle. La situation ressemble à deux figures du discours de délibération : celui de la justice, avec la cours et le juge (et l'accusé) ; et celui du débat public. Dans les deux, il y a un enjeu discuté et porté par une ou plusieurs autorités. Ici, il s'agit de se rendre dans un lieu pour prier. Deux autorités se font face : le beau-père et H. Dans le vécu de H, il s'agit de ses propres valeurs qui sont interpellées : comme en arrière-plan, elles sont présentes dans la position opposée sinon agonistique (H décrit des attitudes de quasi-combat, notamment en termes de regards). Pour comprendre cela, il a fallu relire cette expérience à l'aune des descriptions des exemples et du langage de l'éprouvé de H.

### 3.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation

Voici les résultats des descriptions d'exemples d'expériences d'évaluation, par entretien :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :
  - Exemple 1 : Supervision de l'important
- Entretien à chaud (EdR1) :
  - Exemple 2 : Évaluer le plaisir
  - Exemple 3 : Évaluer-superviser la qualité

#### Quelques commentaires sur les résultats :

Les exemples d'expériences d'évaluation illustrent un fonctionnement propre à H dans son expérience évaluative : celui de l'engagement. Ce dernier prend forme dans son rapport

interpersonnel avec les résidents comme dans son contexte d'évaluation et d'animation. Par « engagement », c'est tout un positionnement et un agencement de « valeurs » (EDE : H2, H4 et H5) qui viennent prendre corps dans ces différentes expériences décrites. L'approche par les exemples phénoménologiques a une portée heuristique pour comprendre comment une expérience devient modélisatrice, ici, de caractéristiques subjectives fortes dans la conduite d'une évaluation en rapport avec les milieux de vie de H. Ce dernier possède une vision du « sacré » (EDE) qui est mise à l'épreuve dans ses milieux de vie, celui personnel (exemple 1) et celui professionnel (exemples 2 et 3). Le sacré, c'est la chose la plus importante vue et vécue par H, qui se construit par valeurs interposées. Le « plaisir » (exemple 2), « l'éducation » (EDE), les gestes du bien agir (EdR1) en sont ses manifestations dans le monde de H.

J'ai utilisé les données recueillies auprès de V (collègue jeune diplômée du BPJEPS, du même OF que H) et de Z (tutrice de stage d'alternance de H et anciennement de V). Ces données sont utilisées au niveau 3 de corroboration, dès lors qu'une portée contextuelle était envisageable (comme dans l'exemple 2).

#### *Exemple 1 : Supervision de l'important*

Description : Je suis parti, dans EDE, de l'affirmation de H comme quoi « il y a des trucs qui sont très importants » (EDE : H2). Cet exemple d'expérience évaluative est cardinal et comprend plusieurs facettes descriptibles. Par « cardinal », j'entends, tout comme pour le vécu 1, un noème qui s'appliquerait à toutes les autres manifestations. La forme du noème pourrait se retrouver dans les autres manifestations d'exemples. Par la description, il pourrait s'agir aussi d'un modèle de lecture. En tirant le fil de cet exemple, les récits comme l'observation de H prendraient sens (orientation et signification) dans l'empreinte de ce modèle. Comme la description de l'exemple va l'explicitier, ce modèle serait constitué sur une interprétation générationnelle de l'éducation, imprégnée en H et en conflit avec ses valeurs et la religion. Les trois sont intimement reliées et forment une lecture noétique évaluative qu'il est possible de décrire. Une intentionnalité évaluative prendrait forme et expliquerait la vision hiérarchique qui fonde les composantes d'une expérience évaluative de H.

Il est possible de citer et d'étudier des extraits de *verbatim* venant donner corps, d'abord, à l'important : qu'est-ce qui est important ? comment cela se détermine-t-il chez H ? Les informations de niveau 2 viennent qualifier et répondre à ces interrogations. Dans la catégorie procédurale de l'action, la religion est décrite par H comme quelque chose de l'ordre de l'autonomie :

« la religion c'est moi qui la vis, de la façon que je veux et des trucs... quand les gens mettent le point sur un truc, les relations, je sais pas moi, les relations verticales, entre moi et Dieu, entre moi et Dieu il y a personne qui doit me dicter comment je dois faire, puisque c'est entre moi et Dieu pour que si je veux prier, même pas prier, prier debout... » (EDE : H2).

Le beau-père, pilote du « moment de la prière » (vécu 1), n'a pas à dire ce qu'il en est : « Je lui dois rien, il ne me doit rien : chacun sa vie » (EDE : H29). Il y a, par conséquent, quelque chose qui fait adopter chez H cette position et cette lecture.

En résonance, sur un autre niveau de vécu, « l'important » chez H peut être décrit comme rétentionnel et protentionnel. L'exemple de l'attaque du magasin de H (EDE : H3), comme évènement dans son cadre temporel, vient les caractériser :

- Avant l'évènement de vie, depuis le pays d'origine, l'Europe est une terre où les problèmes de religion sont dépassés (H2). Toutefois, c'est aussi un « chez soi » où H ne « trouve pas » ce qu'il recherche (H2).
- Le vécu de l'évènement vient le qualifier : c'est le passage du « fait divers » à l'évènement de vie : « quand j'entendais les faits divers à la télé, bah c'est un fait divers donc tu donnes pas d'importance ; mais à partir de ce jour-là, c'était plus des faits divers. Moi, ça m'a marqué » (H2). L'important reçoit une première nomination : la marque, la-chose-qui-marque-soi.
- Après l'évènement, comme une explication de l'évènement par exemple d'incendie du magasin : « ça c'est ce côté religieux parce que, depuis mon accident, tout est / On a cramé mon magasin parce que j'étais musulman. Comme on voyait le musulman alors que j'étais pas le musulman que eux ils voyaient » à savoir un « modèle » : « et pour être un modèle, parce que les modèles à Au\*, c'était le barbu, qui va à la mosquée : l'homme bien, c'était celui-là » (H4).
- H se prononce sur son rapport à l'évènement par un quelque chose entre l'idée<sup>1</sup>, l'image et l'action, en l'occurrence, du « bien » - pour « l'homme bien » (H4).

Le vécu 1 comme ces caractéristiques temporelles de l'important rendent compte d'une tension performative dans la mesure où les éléments qui composent le vécu affectent encore H et on induit un changement chez lui. Pour avancer, je pars des définitions ou qualifications de ce qui est important pour H. L'important se construit par hiérarchie :

- J'ai déjà souligné une première qualification dans la marque ou ce-qui-marque-soi, plus haut.
- « C'est... l'éducation, c'est le plus important » (EDE : H4). Ici, l'éducation est affirmée comme « le plus important », avec à un niveau proche ou similaire des « comportements, je dirai, horizontaux entre les personnes » (EDE : H4).

---

<sup>1</sup> « [...] ça ça m'est arrivé parce qu'il y avait autour de moi des idées qui passaient pas. Et ça avait une influence sur sur des jeunes qui sont passés à l'acte » (EDE : H4).

- « Moi quand je trouve, pour marquer le coup à chaque fois pour dire "ça, c'est très important ça c'est très important" » (EDE : H21), où se retrouve la notion de « marque » à travers le verbe, où comme récursivement ce qui marque soi-même peut marquer autrui.
- « Ça c'est c'est des trucs indiscutables » (EDE : H29) où l'important n'est pas discutabile. Cette qualification vient éclairer autrement le vécu 1 précédent : elle aide à comprendre potentiellement le silence de H dans le dialogue avec le beau-père.
- « Les relations humaines » (EDE : H31) est une nouvelle qualification, qui à la fois ancre la profession d'animateur de H comme sur « le sens de [sa] vie » (EDE : H32).

En poursuivant la description de l'exemple, il est possible d'observer que l'éducation s'ancre dans une historicité générationnelle (EDE : H5). En effet, H inscrit l'éducation avec d'autres éléments (« des valeurs, des principes » et « la religion », *Idem.*) en les mesurant les uns aux autres. Cette mesure permet de rendre compte d'un modèle générationnel<sup>1</sup> des objets d'importance, de la façon suivante :

- *Génération 1* (celle d'avant H : « les parents », H5). Les mots-clés sont l'éducation, valeurs et principes : « très peu de religion » (*Idem.*).
- *Génération 2* (celle de H). Il y a « un peu » (H5) d'éducation, de valeurs, « un peu de...pas beaucoup, mais un peu quand même de religion » (*Idem.*). En étudiant avant et après cet extrait (H3 et H21), la religion est sous l'éducation. En utilisant le vocabulaire de H, il est possible de distinguer la pratique de la religion de sa valeur : ce n'est pas cette dernière qui est sous l'éducation (à ce niveau de la description il n'est pas possible de la situer), mais sa pratique. H donne la valeur « sacré » (H21 et H31) à « Aimer l'autre. Le respecter. Essayer de l'aider, quand on peut, avec les moyens qu'on qu'on a et...qui sont permis [...] » (H31) et la « mère » (H21).
- *Génération 3* (celle d'après H : Ralph\* son fils, ses autres enfants et « les jeunes »). Les jeunes, « ils ont pas pris l'éducation » (H5), avec une hausse sinon une dominance de la religion et une « perte » observée des « vraies valeurs » (*Idem.*). Les comportements passent par « l'identité » et « l'apparence » de la religion-par-le-jeune (*Idem.*).

---

<sup>1</sup> J'appelle cela une « génération » en me basant sur le mot de H (EDE : H5) et dans ce qui semble fonder un fil conducteur dans le récit de celui-ci, à savoir, un discours porté sur la filiation (CNRTL, 2022, B). Par ailleurs, la notion de « génération » implique, sur son sens premier (*Ibid.*, A), une « action d'engendrer », une « action par laquelle une chose est produite, se forme » à l'instar de ce qui semble former les objets d'importances entre membres d'une même filiation.

Ainsi, si l'éducation est « le plus important » (H5), et que cette importance est en tension avec la religion et les valeurs, la troisième génération permet d'interpréter que la valeur fait ici médiation entre la religion et l'éducation chez H : elle vient qualifier l'une face à l'autre dans le discours de H. H vient donner une information quant au « temps passé » entre membres d'une génération distincte.

« Moi, j'ai vécu plus avec mes parents, donc il y avait plus de temps. Mes gamins, ils ont pas eu trop le temps avec moi. Donc qu'ils étaient éduqués un peu à l'école, dehors, et... Je veux dire c'est pas la même façon, on n'a pas été élevé de la même façon » (H5).

Ce temps-en-moins des enfants de H s'explique par ce dernier comme le fait qu'« y a plus de moyens, il y a il y a le théâtre, il y a la boîte, il y a le sport, il y a beaucoup de choses qui arrive » (*Idem.*).

À ce niveau de l'exemple, on peut situer un modèle en triptyque que H emploie, où « la religion » est une donnée présente mais dont il s'agit de ré-évaluer en fonction de « valeurs » et de « l'éducation » et de « comportements horizontaux » : le vécu 1 illustre une expérience de corroboration de ce modèle évaluatif. Je convoque maintenant les informations de niveaux 3 et 4 de corroboration pour approfondir la description de l'exemple.

En H13 (EDE), H évoque un usage de ce modèle. Ralph\*, le fils de H, se lève pour aller prier avec la famille. H lui dit « non » parce que H sait, c'est son motif, que Ralph\* ne prie pas en temps normal. Ici, c'est un moment-événement : pour H, Ralph\* est dans l'apparence-identité, H agit comme obstacle-empêchement de cette manifestation chez son fils. H le confirme plus loin et, par-là, explicite l'usage du modèle évaluatif, de la façon suivante : « les enfants... je voulais les éduquer à ma façon. Et c'est ce que je fais ici par Dieu merci, c'est ce que j'ai réussi à faire. Les enfants ils vivent comme moi » (EDE : H22). « L'éducation » est investie de valeurs par l'expression d'intention « je voulais les éduquer à ma façon » puis par l'appréciation-évaluation finale « c'est ce que j'ai réussi à faire ».

L'emploi de ce modèle dans le premier entretien (EdR1) permet de situer la religion au même titre qu'un autre phénomène présent et réévaluable : « le cadre ». Il est possible de procéder à une analogie entre le « cadre », la religion sur les « comportements » et l'« identité » que fait H dans l'EDE. On observe la place du choix ou de la volonté ou de l'amour de l'atelier (« s'il aime, ça, c'est pour moi le plus important » EdR1 : H28), affiliée aux valeurs : à la fois dans la perception de H – c'est pour lui le plus important – et à la fois dans celle donnée par le résident sur la proposition d'atelier dans la perception de H. Le « cadre » s'évalue comparativement à quelque chose de plus important pour H : « aujourd'hui, j'étais dans le cadre, j'étais dans le cadre parce que là, il fallait que ça se passe comme ça, comme ça, moi j'aime pas trop » (H1). Plus loin, en H22, on retrouve une brève expérience analogue, où c'est ce qu'aime le résident qui l'emporte sur le cadre.

Pour H, le cadre est composé du « planning » et de l'organisation temporelle : « y a un planning il faut le respecter, surtout que c'est important, il faut que l'activité commence à

l'heure, faut que ça se finisse à l'heure, ça c'est très important mais après, ce qui peut se passer... il faut pouvoir s'adapter et moi ça, ça me plait, [...] » (H21). On comprend que le cadre temporel et organisationnel comme étant-de-valeurs, mais de moindre importances que l'adaptation au public celles perçues chez ou dans le public.

Le cadre appelle un soi engagé : ce qui le compose, ces éléments de valeurs, sont animés par un sujet concerné dans son action. Chez H, c'est à travers le « moi » que se corroborent les significations (H1, H2). Le « moi » vient marquer la prise de décision et d'opposition par rapport au « cadre/règlement » : « moi j'ose » (H1), « moi je le fais » (H2), par exemple au nom de ce « besoin » perçu chez le résident Dimitri\*.

L'application de « comportements horizontaux » consistent, en situation, à viser les comportements et les productions des publics :

« H circule sur les ateliers en se mettant systématiquement de front à son interlocuteur. Il s'adresse à lui ou elle en l'interpellant par son prénom et en le renvoyant à ce qu'il est en train de faire. Pas tant de questions sur le ressenti ou des informations intérieures au participant, mais bien plutôt sur ce qui se passe manifestement » (récit d'observation de H, §4).

Je notais sur mon JDB que le regard évaluatif de H s'orientait sur le faire, plus particulièrement sur l'en-train-de-se-faire.

Avec ces différentes informations, je peux aboutir à la description suivante : H l'évaluateur est un sujet osant s'affranchir de cadres, hormis ses dimensions temporelles. Il évalue dans le contexte (EdR1 : H3 et H4), par intropathie avec le sujet (son fils ou/et Dimitri\*), à propos de ce qu'il y a à faire. Dans les deux cas cités, ce sont des refus de ce qu'il-y-aurait-à-faire (selon un règlement ou selon des règles familiales) au nom de valeurs et d'une éducation visée. H emploie le terme de « superviseur » (H29-H33) comme celui qui n'est pas « autoritaire » (H32) mais celui qui « ramène vers le vrai » (H30, H32). Cette vision-du-dessus (par étymologie, la super-vision) prend son sens dans ce processus évaluatif caractéristique chez H : évaluer reviendrait à considérer les valeurs de chaque élément en présence et à les ordonner par ordre d'importance.

#### *Exemple 2 : « Évaluer » le plaisir*

Description : L'expérience en question a plusieurs facettes. Elle est animée d'une intention répétée et reformulée plusieurs fois au cours de l'entretien (EdR1), dont la forme principale est : « le plaisir c'est vraiment le... le... numéro 1 pour moi. Il faut qu'il soit, il faut qu'il le [l'atelier] fasse avec » (EdR1 : H22). L'évocation normative « il faut », répétée deux fois, vient mettre le plaisir comme visée autant de l'action d'animer (une séance, un atelier, etc.) que de l'évaluation conduite. Des *verbatim*s décrivent des formes ou des natures de plaisir particulier aux quatre participants. Ces formes viennent rendre compte chez H d'une attention particulière à l'évaluation du plaisir. Cette dernière, en croisant les significations (niveau 2) pour H avec des données provenant de Z et V (niveau 3 de corroboration) vient



s'inscrire comme une finalité contextuellement significative : dans cette structure, le plaisir est un régulateur de l'élaboration des programmes et des contenus des activités. Mais il s'agit aussi un régulateur d'implication, chez H, dans la conduite de son animation. En cela, le plaisir est une émotion et une ouverture éthique de soi vers l'autre. Évaluer le plaisir est aussi autoévaluer son activité et l'occasion de véhiculer les valeurs propres (cf. exemple 1) de H dans l'action et ses rapports sociaux : « le plaisir, c'est le numéro 1 » (H22) par rapport ou sur une hiérarchie potentiellement décelable. Le plaisir vécu comme tel s'exprime par la joie, le fait d'être heureux pour soi et de percevoir la joie chez l'autre (H1 et H18).

Je commencerais par reporter les caractéristiques de plaisirs, propres aux quatre participants, accompagnées à partir des significations qu'en donne H dans son discours (niveau 2). Partant, il est possible de situer les plaisirs-propres-aux sujets ou supposés comme tels par H. L'évaluateur procède à l'évaluation du plaisir-de-Tel-sujet. Cette connaissance qu'a H des résidents se transpose aussi dans le déplaisir, ou le « n'aime pas ».

« Sylvie\* quand elle est dans les chiffres, quand elle te parle, elle dit : j'étais comptable, j'allais faire des études de comptabilité, j'allais... elle aime bien avoir un stylo, une règle, c'est vraiment là... quand tu lui dis : tu as bien mesuré ? Tu as bien regardé, quand tu lui parles de, de cette planche, qu'est-ce qu'on peut en faire ? Le un, le deux, le trois, si la planche elle fait 80 ou 60, on a des planches à couper de 20 et de 40 et de 30, des calculs simples, si tu peux, si tu veux qu'on... est ce qu'on peut faire trois planches dans la même planche, elle est heureuse de faire ce boulot là, ça peut durer, pour te faire ça, ça peut prendre une demi-heure, trois planches de 10, 10, 10, sur une planche de 40 ou 50, pour elle, ça peut prendre une demi-heure parce qu'elle va commencer à faire le 10 ici ou le 20... elle aura pas trouvé comment faire le... Mais quand elle y arrive, elle est super contente » (H20).

« Pierrick\* quand il fait rigoler les autres, il est heureux » (H20).

- Autre illustration en H15, Pierrick\* vivant une nouvelle expérience du fait de faire à la place de Michel\*, un autre résident absent ce jour-là, en découpage, sa maman venant le chercher plus tôt qu'à l'accoutumée (H17).
- « Il choisit le plus simple, il aime pas la saleté. Il aime pas se salir les mains » (H25).

« Quand Dimitri\*, quand il peut montrer que : non, je suis pas, le fauteuil roulant c'est pas tout le temps, c'est que... il est heureux et quand il parle à des filles aussi il est heureux... » (H20).

- Autre illustration dans H1 : « j'essaie de rester avec lui quand il veut se mettre debout, s'il veut se mettre debout, il se met debout, à côté, de l'autre côté mais je garde un œil » « quand il est debout, il est aux anges, il est content, il est super content. Quand il peut ouvrir la porte, rien que : faire ça et ouvrir une porte [il mime l'action], pour lui, c'est très bien » (H1).

- En H6 est soulignée l'importance, dans les yeux de H, de se lever pour Dimitri\* et d'être vu ainsi : se levant. « Ça le rend vraiment malheureux, s'il veut se mettre debout, surtout quand il y a une raison, il est dans l'âge des filles et tout ça, il est dans cet âge-là, quand il veut se mettre debout et que tu l'empêches, tu lui dis : non, non, c'est dangereux. Il le prend très mal, il passe l'après-midi... il est pas content, il le montre pas, il va pas le montrer... il va pas mettre des mots mais tu le vois, avec des gestes, il va te regarder comme ça... » (H6).
- Dans la vision de H, Dimitri\* éprouve sa présence aux autres. Il donne une image de lui, notamment par l'humour ou par la réussite de l'action : « il passe toujours pour le p'tit con, et tout le monde lui gueule... enfin, je parle des résidents, donc, quand il peut rigoler... ça lui procure un plaisir énorme, alors, il va rigoler, il va répéter toute la journée... parce que, on rigole pas de lui, s'il dit un truc et que les autres rigolent, pour lui c'est un exploit [...] Quand il arrive à mettre une visse, tu lui dis devant tout le monde : tiens, vous dites qu'il arrive / il arrive, il arrive » (H8).

« Claire\*, tu lui propose coloriage, elle est ravie mais elle peut pas faire le coloriage toute sa vie, elle est obligée de faire d'autres activités. C'est pour ça, des fois, t'es obligée de la forcer de faire autre chose que du coloriage mais elle doit, tu dois forcer un peu, pour qu'elle essaie, pour qu'elle aime, pour qu'elle prenne ce... plaisir de changer... autre chose que... (H34) ;

- H emploie Claire\* comme un exemple-type pour évaluer le rapport à l'activité d'un résident, avec la mention du «cas de Claire » : « elle peut faire d'autres choses mais comme elle aime pas trop être dérangée, elle aime pas trop parler, donc, elle préfère être concentrée sur un truc toute seule, ça veut pas dire tout le temps mais des fois, elle aime penser, et ces moments-là, il faut les détecter, tu le vois, tu le sens, quand elle va venir et te dire: bonjour banane, tu sais que c'est pas la journée du coloriage, bonjour banane, aujourd'hui, il faut qu'elle parle au groupe, il faut qu'elle fasse autre chose que le coloriage. Un jour où elle va rentrer, pas dire bonjour, pas te parler, tu le sais très bien qu'il lui faut un truc, qu'elle soit dans son coin tranquille, faire son truc à elle » (H36) ;
- « Je sais que Claire, elle adore faire ça [cf. poncer]. Elle le fait, je peux pas lui dire que c'est pas poncé, je lui dis : c'est bien. Et le but, c'est que elle, elle veut poncer... Mais en même temps, au lieu de poncer une pièce, la bien poncer, pour elle, il faut qu'elle fasse quatre ou cinq, même si c'est pas poncé donc il faut lui donner le six pièces si c'est ça qui la rend... » (H15) ;
- « Il faut qu'elle fasse un truc à elle et faut pas qu'elle soit dérangée ou que... quand elle va faire un truc, il faut qu'elle soit concentrée et qu'il y ait personne qui la dérange, je sais qu'il y a que le ponçage qui peut... » (H25) tandis qu'au départ, Z avait dit à H de « mettre Claire sur la peinture » (*Idem.*). H « [savait] qu'elle voulait le ponçage, [car] c'est eux qui choisissent un peu » (*Idem.*) ;

- H évalue une tension chez Claire\* dans son rapport aux règles et au cadre notamment de bienséance. En cela, l'attention de H porte sur la vigilance à ne pas « faire péter un plomb » (H33) sur ses salutations ou leurs absences. On peut faire l'hypothèse que des collègues de H font faire dire (ou veulent faire dire) à Claire le bonjour, là où H adopte la posture de « [dire] bonjour à la place de Claire, je m'excuse...on va dans son sens » (*Idem.*).

Cette connaissance des plaisirs-propres s'inscrit dans un contexte professionnel où le plaisir est identifié comme fin ou moyen, en fonction du contexte de l'activité. Dans les deux cas, le plaisir est proprement visé comme une intentionnalité : un moteur, conscient, qui conduit à qualifier l'intention, ici évaluative. Cette information peut se retrouver à différents niveaux de corroboration, dans le récit de H comme dans ceux de Z et de V (*cf.* annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b.) :

- H explique cela par « Ici, c'est... c'est pas un ESAT, c'est pas une école, c'est pas un passe-temps aussi, on a... ils arrivent à apprendre les choses mais avec un plaisir, c'est pas... » (EdR1 : H8).
- Chez Z, tutrice de H, se retrouve l'importance de partir du sujet (Z, EdR1 : dialogue de Z14-Z17). Le plaisir est cité, mais comme une composante, pas comme une dominante, de son évaluation. Z y parle d'évaluation « au long terme » (Z14), comme d'une connaissance qui s'approprie avec le temps. Quant au lieu, « Ici, on est en accueil de jour, donc on n'est pas là non plus pour frustrer les gens. [...] ici, on est un p'tit peu comme au travail, on s'fait plaisir, on n'est pas... on n'est pas à la tâche » (*Idem.*). « En accueil de jour, y'a beaucoup de plaisir aussi. On essaye, on essaye. Y'a plusieurs activités » (Z16). Le plaisir se qualifie par « : L'insertion sociale, se créer des amis, du lien, euh... voilà. Et euh... toutes ces activités font que... ils prennent plus ou moins de plaisir dans certaines » (Z17). Le lien social est une qualification du plaisir, ici comme moyen de « prendre plus ou moins de plaisir dans certaines » (*Idem.*) activités. Le fait que l'accueil de jour soit un lieu où les professionnels ne sont « pas là non plus pour frustrer les gens » (Z14) vient traduire une finalité de plaisir, cependant nuancé (Z parle de « plus ou moins » dans l'atelier) ou contingent.
  - Ce qui vient renforcer l'expérience évaluative de H, visant le singulier, c'est-à-dire que le plaisir s'évalue individuellement de façon singulière, propre au sujet, et non globalement (ou alors dans une perspective, comme une visée, comme le présente Z).
- Chez V, l'animatrice fait mention de Sylvie\* (*cf.* la même résidente citée par H) et d'un rapport au plaisir : « Donc euh... Sylvie\*, elle c'est perles à foi... à repasser, ou des sequins, avec des aiguilles. [**Ah oui.**] C'est que des activités pour elle de plaisir. Si on lui dit : tiens, faut faire ça, euh... euh... voilà ça... Pour elle, elle éprouve pas beaucoup d'plaisir à faire ça donc euh... les évaluations, sur Sylvie c'est... ça pas euh... ça monte pas ou ça descend pas, c'est stagne » (V6). Et plus loin « Donc euh... c'est pour ça que... Par exemple là les boules en tissu, je sais que Sylvie elle adore les plier.

Donc c'est pour ça j'l'ai laissé partir. Et Sandra\* ben j'lui dit y'a couture, ben elle est partie toute seule. Y'a des trucs euh... j'peux les laisser faire tous seuls, ils ont pas besoin d'moi, et j'suis juste là en renfort » (V20).

- Avec V et Z, on apprend qu'il y a un planning communiqué en amont (V19 et Z5) qui aident les animatrices à identifier les goûts et plaisirs des résidents.
- Par ailleurs, le plaisir prend une tournure praxéologique importante, puisque on apprend dans le dialogue Ch22-V27 (Edr1 : V) que le plaisir « soit là rapidement » (V27) afin d'évaluer la tenue et le maintien d'une nouvelle activité.

À partir de ces croisements de données, il est possible de recontextualiser l'expérience de H comme faisant partie de pratiques et d'enjeux professionnels contextuellement instruits. Par conséquent, l'expérience est de deux constitutions. Une constitution générale, qui finalement revient au contexte d'exercice. Et une constitution subjectivante, par l'incarnation ou l'appropriation qu'en fait H dans son vécu d'évaluateur, qui revient à évaluer par-là même la valeur « plaisir des résidents » dans le contexte.

Une démonstration peut se trouver dans le premier entretien de recherche de H (EdR1), lors du dialogue sur la qualité des productions des résidents (Ch21). Dans sa prise de parole, H revient au plaisir (cf. « pour revenir à la question [...] » (H22)) alors que ladite question était orientée de façon à ne pas volontairement aborder le plaisir. En effet, je questionnais H sur « la qualité » (cf. exemple 3). Cette dernière s'observe, y compris dans le dialogue avec H, sur ou dans les objets des résidents : leur implication, les résultats, les tenues des outils. H retourne à une visée sur les sujets particuliers. Ils ne parlent pas des résidents en général, si ce n'est pour souligner cette finalité contextuelle, appropriée par ses soins :

- « Dans ce cas, avec mes résidents... quand ils sont épanouis, quand ils sont vraiment... [Il] arrive 17h, ils sont encore là, en train d'essayer de parler, ils veulent que ça dure, ils aiment... quand ils veulent paraître à l'activité... » (H34).
- « Leur plaisir c'est quand ils sont dans ce qu'ils veulent faire, et à chacun sa façon de... » (H35).
- « C'est des choses que tu vois, quand tu les vois tous les jours, tu sais ce qu'ils aiment, ce qu'ils aimeraient pas faire » (H36).

Ainsi, ce qui est aimé et ce qui ne l'est pas, est visé par H pour prendre position sur le plaisir, lui donner corps. « Le cas de Claire\* » (H36) est une illustration de la visée : H élabore ou mémorise des comportements venant progressivement faire sens sur le plaisir, le plaisir particulier, en l'occurrence celui de Claire\*. Les actes ou les éléments de « qualité » (exemple 3) sont secondaires, au service de la lecture que fait H sur : y-a-t-il le plaisir en présence ici ou non.

Durant mon observation, j'ai vu l'attitude de H en train d'évaluer. H « sollicite individuellement les personnes. Jamais durant la séance il ne se sera adressé au groupe ou à un « vous » global. Certaines personnes sont tutoyées, d'autres vouvoyées » (récit d'observation, extrait du §1). Ceci montre la manière dont H interpelle et communique avec

chacun. L'approche individuelle fait écho avec les descriptions évaluatives des plaisirs de Claire\*, Pierrick\*, Dimitri\*, Sylvie\*, en procédural, de plus haut. Dans le §4, je rédige que

« H circule sur les ateliers en se mettant systématiquement de front à son interlocuteur. Il s'adresse à lui ou elle en l'interpellant par son prénom et en le renvoyant à ce qu'il est en train de faire. Pas tant de questions sur le ressenti ou des informations intérieures au participant, mais bien plutôt sur ce qui se passe manifestement » (*Ibid.*).

Au dernier paragraphe, j'écris que H interroge le participant sortant avec une question à propos du plaisir : « À chaque départ, H interpelle la personne par "ça vous/t'as plu ?" » (*Ibid.*, H3), en gardant une certaine façon identique de poser la question. Le ton est calme, bien que suffisamment fort pour être entendu tandis que du mouvement s'effectue dans la salle. Par deux fois une autre personne aura répondu à la place ». Le fait que, par deux fois, quelqu'un d'autre ait répondu donne à émettre l'hypothèse que c'est une question courante, les participants étant habitués à ce genre de sollicitation, notamment au cours de l'atelier.

En conclusion, l'exemple d'évaluation du plaisir illustre ce qui a commencé à être décrit précédemment, sur ses deux aspects : la hiérarchie dans l'intention évaluatrice de H et l'affranchissement du cadre au nom de quelque chose de supérieur (comme le fait de laisser Dimitri\* se lever, par exemple) : le plaisir. Cette valeur est fondée institutionnellement, comme attenante à un projet de l'équipe d'animation ; et basée sur l'observation de sa manifestation chez les résidents. Ici, le plaisir fait passage entre les composantes du cadre (la sécurité, la bienséance, le changement ou non d'atelier, etc.) et le rapport intersubjectif entre l'animateur et le résident. Comme un filtre de la vision, il vient se planter dans le regard évaluatif pour réguler la situation, en la maintenant, l'alimentant ou la modifiant. Le plaisir vient hiérarchiquement se poser par-devant le reste, comme la production du résident, ce qui interroge la perception de valeur de la qualité.

### *Exemple 3 : Évaluer-superviser la qualité*

Description : La qualité des résultats des résidents s'évalue sous deux regards. Un premier regard est porté sur le rapport du résident vers sa production à partir du savoir. Par exemple, un savoir d'observation que la peinture n'est pas totalement étalée ; mais aussi un savoir comme compréhension de l'objet peint : un sapin. Et enfin, un savoir synonyme de « vrai » (EdR1 : H30 et H32), contraire du « faux » (H8 et H14). Cette relation interroge réflexivement H. Un second regard est porté sur l'exclusion de « la perfection » (H23 et H24) c'est-à-dire le nom qui vient référencer le caractère, l'attribut ou encore la valeur de la chose visée par cette intention. L'expérience de la qualité en atelier peinture vient donner corps à ces deux regards.

La description commence par les mots de H décrivant sa posture d'évaluateur :

« Ici, dans l'atelier, dans les activités, j'ai pas de pouvoir sur eux... je supervise, je peux les conseiller, je peux conseiller d'aller des fois dans leur sens ou même quand c'est pas dans le vrai, mais j'essaie de les ramener vers le vrai... » (EdR1 : H30).

Ce *verbatim* donne plusieurs informations venant caractériser la qualité. Il peut s'observer la dimension de « pouvoir », qui est induite par ma question (Ch28) ; puis les actes de superviser (exemple 1), « conseiller » (EdR1 : H30) et de « ramener » (EdR1 : H32 et H33) qui progressivement incarnent de plus en plus de postures de directivité. Car si la supervision a sa description à partir du premier exemple, il reste tout de même à approfondir sur son versant professionnel, dans une expérience concrète où H agit en tant que superviseur (H29). Comment H n'usant pas de « pouvoir sur eux » (H30), ramène-t-il « vers le vrai » (*Idem.*) les participants à l'activité ? Le vécu de H rend compte d'un paradoxe entre l'usage d'un pouvoir et son non-usage à partir de deux niveaux de regards : un regard qui porte sur ce que font les résidents et le résultat de ce faire ; et un regard qui porte sur ce que vivent les résidents pendant qu'ils font.

Ce serait dans ce nœud que « la qualité » (H24), chez H, prend sens : « La qualité pour moi, s'il a compris que c'est, c'est... c'est...vraiment un sapin qu'on doit faire, qu'elle doit être peinte » (H24).

Dans l'exemple 2, je mentionne que les éléments propres à la « qualité » sont secondaires par rapport à ceux du plaisir. C'est la raison pour laquelle l'intention évaluative de H sur la qualité des productions, par exemple du sapin, porte d'abord sur une perception chez l'autre, un vécu de compréhension : comprendre que « c'est vraiment un sapin qu'on doit faire, qu'elle doit être peinte » (H24). H le perçoit par les actes des résidents : ils sont en train de peindre, ou de poncer, ou de découper : ils sont dans l'action de faire le sapin. C'est une marque de compréhension du fait qu'ils font les actions attendues par l'évaluateur. Le résultat en soi est relativisé :

« Moi je... dans ces cas-là [cf. H réagit à ma prise de parole « **notamment lorsqu'ils veulent vérifier ce qu'ils viennent de faire, ils t'appellent et ils te montrent parfois la planche ou alors le ponçage ou alors que la cisaille s'est faite.** »)], moi, je dis jamais... là, est ce qu'on est dans le bon ou dans le mauvais j'ai jamais... je dis toujours que c'est très bien. Quand c'est vraiment très mal fait... on pourrait peut-être faire... » (H15).

H dit toujours, lorsqu'il voit le résultat de l'action du résident, que « c'est très bien » (H15). La finition du résultat, c'est-à-dire la qualité visuelle du côté de l'objet « sapin », peut être faite à part du résident :

« Tout à l'heure la planche, c'est vrai que je voyais qu'il avait mis trop de peinture, je me suis dit je vais la finir après.... Mais il m'a dit non ce n'est pas encore fini je me suis dit écoute s'il a vu c'est très bien, tant qu'il le fasse... » (H23).

Par cet extrait de *verbatim*, il s'observe la compréhension du résident en acte : comprendre, c'est voir la même chose que H voit, à savoir le fait qu'il y ait trop de peinture. H vise une finition, ultérieure, et l'exprime probablement au résident, puisque ce dernier lui répond que « ce n'est pas encore fini » (H23). Cette expression de perception, de la part du résident, reçoit un « c'est très bien » (*Idem.*) intérieur, validant, qui vient dans le même temps valider la production. Cette dernière repose sur une vision de la qualité institutionnellement instruite par le plaisir, mais aussi par les réceptions des publics extérieurs : « même celui qui va acheter le sapin ici, il sait que c'est fait par... donc il va pas chercher la perfection » (H24).

Cependant, le résident ne perçoit pas systématiquement la même chose que H. Dans ce cas, « En tout cas que donc la peinture il faut qu'elle couvre le maximum, si si y a une coulure, s'il peut éviter, je vais lui dire, deux fois, trois fois... » (H24). Dans la séance observée, j'ai vu H agir de cette façon :

**« Tout à l'heure par exemple, il y a eu des planches, j'ai vu qu'il y avait certaines planches, tu soulignais à Sylvie qui manquait quelques choses ou à Dimitri aussi et là c'était Dimitri qui l'avait fait, tu l'avais retourné pour qu'il passe à l'autre phase et tu as dit : attends, et tu as montré un endroit qui n'était pas fini »** (Ch21).

« H aura deux fois déclaré au participant des espaces non-remplis de couleur, tout en accompagnant la parole avec le geste de monstration » (récit d'observation, §5).

Intervenir sur les actions des résidents permet à H de les « ramener vers le vrai » (H30 et H32). Le « vrai », ce serait le fait d'agir dans des actions de l'activité, et de ne pas aller dans la brusquerie, soit de l'animateur H vers les résidents, soit des résidents entre eux. C'est ce que H explique, à la suite de mes deux questions.

La première, « pourquoi » (Ch30), fait suite directement à ce que H formulait (H30). Ce dernier expose (H31) une situation où des résidents « se chamaillent » (*Idem.*) après avoir mentionné le fait de « brusquer » (*Idem.*) les résidents. En retournant à ma question, H expose la notion d'être « dans le faux » (H33) et d'y « laisser » (*Idem.*) le résident :

**« Ch32 : [...] Pourquoi tu veux les ramener dans le vrai ?**

H33 : Parce que s'il est dans le faux et que tu lui dis et que tu le laisses, tu le laisses dans le faux, c'est... il va y aller hein... là, par exemple, s'il commence à lever la voix, s'il commence à faire des gestes, là je suis obligé de l'arrêter, de le ramener dans... dans l'état normal [...] » (EdR1).

H explique plus avant que « c'est que dans ces moments-là que tu sens que tu es autoritaire sur eux, tu n'es plus un superviseur, tu peux, quand je dis superviseur, quand il aime pas un truc, tu peux aller dans ce sens, le ramener dans le vrai... » (H32). Par conséquent, la sortie de la posture de supervision pour aller dans celle « autoritaire » (*Idem.*) se fait pour « arrêter/ramener » le sujet « dans le vrai » (*Idem.*), « dans l'état normal » (H33) et ainsi potentiellement se (re)mettre à l'activité.

L'expérience de la qualité est intimement reliée à l'exemple 2. Dans la précédente description, j'indique que H est animé d'une visée empathique sur le plaisir-propre ou singulier du résident. Et que cette visée vient rattraper le résultat ou la fait revenir à elle-même lorsque la question porte sur une évaluation de la production. Cependant, une autre expérience évaluative existe dans le récit de H (EdR1) sur le résultat, approchée de ce qui est décrit dans la première expérience (*cf.* exemple 1) quant à la supervision. En définitive, l'exemple 3 serait une expérience intermédiaire entre la supervision et l'évaluation du plaisir.

### 3.1.c. Les langages de l'éprouvé de H

**§1** Le propos de H est jonché de questionnements évaluatifs, que ce soit en prenant le contenu de la question comme sa visée et les thèmes interrogés. Chronologiquement, en extrayant les questions telles quelles du premier entretien (EdR1), cela donne :

- « Est ce qu'il faut le faire ou est ce qu'il faut pas le faire ? » (H2).
- « Est ce que je suis dans les règles ou est-ce que je suis à côté des fois » (H8).
- « *Je... c'est à moi de... si je demande : qu'est-ce qu'il a Dimitri\*, qu'est-ce qu'il a...* » (*Idem.*, c'est moi qui pose les italiques).
- « Est-ce que je suis dans le vrai ou dans le faux » (*Idem.*).
  - « est-ce qu'on est dans le vrai ou dans le faux » (H14).
- « Est ce que jouer avec lui comme ça, c'est l'infantiliser ou... ? » (H8).
- « Est-ce que je suis dans le bon, *parce que des fois, je sens que je suis dans le pas bon. On pense qu'on est dans le bon...* » (H10, c'est moi qui pose les italiques).
- « Là, est ce qu'on est dans le bon ou dans le mauvais » (H14).
- « Est-ce que c'est bien ou c'est pas bien, je sais pas, moi, je n'ai pas ces cadres-là » (H21).
- « Mais est ce que je dois le faire ? » (*Idem.*).
- « Des fois, voilà, est ce qu'il faut vraiment être à la lettre ? ou pas... » (H38).
- « Est-ce que c'est faisable ou pas ? Est ce qu'on peut procéder comme ça ou pas ? *Des fois, je me pose ces questions-là, est ce qu'il faut faire ça ou pas ?* » (*Idem.*, c'est moi qui pose les italiques).

Ce qu'il ressort est une dimension réflexive et interrogative, dans l'objet d'évaluation, c'est-à-dire de ce qui est (à) évalué(r). Les modalités d'énonciation viennent problématiser, dans le sens de Vial (2009 ; voir partie 1, chapitre 2, section 2.1.c.), par la question. La forme interrogative sert ici autant pour communiquer quelque chose d'une forme singulière,



qu'une réelle question que H se pose à soi dans l'expérience qu'il fait de son récit et du fait relaté. Il est fait mention de la « remise en question » chez Z, la tutrice de stage de H (Z49, voir annexes<sup>1</sup>, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b., Z), qui forme cette démarche de mise en processus d'autoévaluation et de sa conduite. Du fait du rapport entre les deux protagonistes, je peux faire l'hypothèse que cette démarche réflexive est formée par Z vers H : d'autant plus que le second doit vivre une épreuve de certification sur sa pratique professionnelle d'animateur.

Les modalités d'énoncés viennent former un discours évaluatif qui se situe sur un prisme de décision : entre le début du processus évaluatif, celui qui met en expérience ou le moment d'incarnation de l'expérience ; et l'après évaluation, dans la régulation, pour donner suite à l'évaluation conduite. Sans oublier le pendant du processus, c'est-à-dire des expressions *in itinere* dans ce qu'il se vit, venant interroger le cadre d'animation, la valeur appropriée du processus au regard d'éléments contingents et contextuels. Cet ensemble ferait observer le fait évaluatif comme un processus, c'est-à-dire quelque chose qui se vit dans une temporalité se remaniant dans le contexte de vie du sujet. À partir de ce qu'exprime H, le registre de langage de l'éprouvé pourrait s'ordonner dans le processus évaluatif comme suit :

Avant ou entrée dans le processus évaluatif	Pendant le processus évaluatif	Après le processus évaluatif : régulation
« Je... c'est à moi de... si je demande : qu'est-ce qu'il a Dimitri*, qu'est-ce qu'il a.... »	« Est-ce que je suis dans les règles ou est-ce que je suis à côté des fois » (H8)	« Est-ce qu'il faut le faire ou est ce qu'il faut pas le faire ? » (H2)
« Est-ce que c'est faisable ou pas ? » (H38)	« Est-ce que jouer avec lui comme ça, c'est l'infantiliser ou... ? » ( <i>Idem.</i> )	« Des fois, voilà, est-ce qu'il faut vraiment être à la lettre ? ou pas... » (H38)
	« Est-ce que je suis dans le vrai ou dans le faux » ( <i>Idem.</i> )	« Des fois, je me pose ces questions-là, est ce qu'il faut faire ça ou pas ? » ( <i>Idem.</i> )
	« Est-ce que je suis dans le bon, parce que des fois, je	

<sup>1</sup> On peut observer la forme que prend l'(auto)évaluation pour la tutrice de H et anciennement de V, qu'elle décrit comme « Et moi, en termes d'évaluation, ben, je m'évalue tous les jours, dans ma tête ! Non, peut-être pas tous les jours ! Mais j'me r'mets en question énormément » (Z49, en annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b.).

	<p>sens que je suis dans le pas bon. On pense qu'on est dans le bon... » (H10)</p> <p>« Là, est ce qu'on est dans le bon ou dans le mauvais » (H14)</p> <p>« Est-ce que c'est bien ou c'est pas bien, je sais pas, moi, je n'ai pas ces cadres-là » (H21)</p> <p>« Est-ce qu'on peut procéder comme ça ou pas ? » (H38)</p>	
--	---	--

TABLEAU 13 - CATÉGORISATION DU REGISTRE DU LANGAGE DE L'ÉPROUVÉ DE H

Pour H, l'entrée en processus évaluatif est un déclenchement basé sur sa vue : les deux premières questions visent un comportement chez Dimitri\*, un résident et public animé et évalué par H. Ce dernier se soucie de connaître le public : cela fait partie à la fois de ses gestes professionnels comme de ceux du contexte<sup>1</sup>. Ce qui est interrogée, c'est la « faisabilité » de l'action : H anticipe, il souhaite diagnostiquer la possibilité.

En cours du processus, ce sont des interrogations fermées qui se posent, appelant une réponse de position de valeurs : oui ou non, bon ou pas bon/mauvais, vrai ou faux. Il y a une « polarisation » (Hadji, 2021), et H navigue entre les deux pôles par sa mise en interrogation où l'expérience consiste à mettre en question. Le langage de l'éprouvé montre toute l'importance des questions face aux réponses, qui n'interviennent que rarement dans le propos de H en contexte professionnel. H dira « Tu me diras, moi, je pose les questions, je réponds pas aux questions » (EdR1 : H38). Le pendant s'éprouve. C'est l'auxiliaire être qui vient majoritairement orienter le processus. H adopte une posture qui interroge,

<sup>1</sup> Pour faire corroborer, il est possible d'observer par exemple la même remarque formulée par V (V55, voir annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b.) et H à propos de Dimitri\* et de son attitude du fait de ma présence dans la séance observée : « parce que t'étais là » (EdR1 : H4).

Z (Z51, voir annexes, *Ibid.*) mentionne l'existence de « dossiers » des personnes : « On a, j'ai des dossiers, hein. J'ai des dossiers aussi de... chaque usager a un dossier. Où il a, euh... sa pathologie d'indiquée, et tout ça. Mais oui, mais je les connais tous par cœur. Ouais, j'connais leur âge et...J'en ai pas beaucoup, j'en ai que 16 ». Z « connaît par cœur » à la fois les dossiers, mais par analogie les résidents et leurs caractéristiques de façon à conduire ses activités sur évaluations effectuées (Z52, *Ibid.*).

éthiquement et moralement, celle qu'il adopte alors sur le moment de l'action. Le pendant est une autoévaluation en acte. Le pendant ne s'oriente pas sur les cadres, puisque H ne les a pas. C'est autre chose qui réfère l'autoévaluation.

La fin du processus par le passage à la régulation se porte sur des questions d'agir, de l'ordre du « faire » : maintenant que l'évaluation est acheminée, « est ce qu'il faut le faire ou est ce qu'il faut pas le faire ? » (H2). C'est toute l'illustration de la régulation, qui conduit à une décision évaluative chez H : elle s'incarne sous la forme d'une réflexivité, pour une action engageante. « Faut-il être à la lettre, ou pas » (H38) montre le dialogue intérieur entre le « cadre » dont parle H ( H1, H21, H22 et H38) et ce qu'il éprouve. H parle de « aimer », que ce soit le cadre en question (ici par la négatif, *Idem.*) ou aimer chez le public à propos du faire les choses de l'activité : cela est abordé plus haut, à propos de l'exemple du plaisir. En fin du premier entretien (EdR1), H mentionne sa conscience et sa connaissance du cadre dans ce contexte socio-professionnel : la lettre est connue (H38). Sa décision ne passe pas par une application *stricto-sensu*, mais bien par ce qu'il éprouve, comme il est possible de le lire dans le dialogue de H1 à H6 à propos des résidents. La prise de décision intervient sur du ressenti et de la vision : H vise le vécu du résident et fait l'expérience intersubjective en tant que connaissance. H parle de ce que vivait Pierrick\* (« Il aurait aimé me dire, là, par exemple, dans l'activité d'aujourd'hui, Pierrick\* il aurait aimé dire [...] », H1) ou de la volonté de Dimitri\* de se lever, qu'il incarne dans le discours. H parle à la première personne du singulier en Dimitri\* : « Je veux montrer que je suis valide. Ça, je... moi, je, j'ose le faire, j'essaie de... » (H1) puis reprend son Soi : il « ose le faire », à savoir de faire se lever Dimitri\* sur son fauteuil ou de laisser ouvrir la porte. H « sent qu'il avait ce besoin » de se lever, notamment du fait de notre présence dans la salle (H4). Cependant, le questionnement sur la position de valeur s'éprouve dans l'action : la décision appelle une position de valeur sur la valeur-de quelque chose, position qui est visée par H dans son discours à propos d'une décision de laisser Dimitri\* se lever durant la séance observée. La visée est un geste de chair : la position est une prise de soi sur quelque chose, comme un déplacement opéré par H, consistant à aller-vers une valeur envers une autre.

§2 Un extrait de l'EDE (H21) vient approfondir cette position de valeur : « Des fois quand ça m'énerve des comportements qui m'énervent, je fais toujours une comparaison : je dis "ça c'est plus important que la religion » (EDE : H21). H mentionne une émotion directement, celle de la colère, qui est contextualisée : elle est en lien avec des « comportements ». Elle est donc environnementale, intersubjective : la colère de H, celle-ci, est une émotion relationnelle et corporelle. Les comportements sont chez les autres, et sont une manifestation, un observable. La réponse de H procède d'une « comparaison » (H21) entre quelque chose et la religion afin d'en apprécier l'importance et la valeur. Il s'agit d'un langage de modalités évaluatives où les choses se mesurent à l'aune de la religion.

H prend l'exemple, dans le même extrait, de sa mère. Dans le dialogue que H donne avec sa femme, il positionne sa mère comme plus importante que Dieu, la religion étant ici possiblement l'expression de la relation entre l'humain et « Dieu ». L'action de cette relation

étant la prière, qui est elle-même moins importante que l'action, pour « l'exemple » que donne H, de venir en aide à sa mère en lui envoyant de l'argent (EDE : H21). J'apprends que cet état de comparaison vient prendre la définition de valeur du « sacré », qui se trouve ici repositionnée sur la « relation humaine ». En fin de l'EDE, H vient poser son « sacré », posant par là-même la catégorisation (qu'est-ce qui est sacré ?), la perception (relationnel de comment atteint-on le sacré ? comment se fait, se vit, le sacré ?) et les actions (qu'est-ce que le sacré en acte ?) qui en découlent. Le sacré de H correspondrait aux caractéristiques axiologiques suivantes :

- « Les relations humaines, ça c'est très important. Aimer les autres et les respecter c'est...y a pas plus sacré. [Il énonce avec les doigts] Aimer l'autre. Le respecter. Essayer de l'aider, quand on peut, avec les moyens qu'on qu'on a et...qui sont permis /c'est le mieux à faire / C'est tout » (H31).
- H identifie « l'éducation » comme à la fois le nom, mais aussi le lieu des apprentissages de ces actions et du « bon comportement » par « les valeurs » :
  - « Il y a des valeurs qui sont là : être propre, être irréprochable c'est c'est des trucs qui sont qui passent avant... Moi je dirais même avant la prière et avant je sais pas moi... Moi je préfère quelqu'un qui est propre, qui est bien éduqué - il a un diplôme, il a un comportement - que quelqu'un qui va à la synagogue ou à la mosquée ou le bon chrétien. C'est... l'éducation, c'est le plus important. Dans la relation humaine c'est / il y a pas plus important que l'éducation et les comportements, je dirai, horizontaux entre les personnes » (H4).

Dans ces extraits, s'observent la catégorisation et les actions. Dans la prise de parole qui suit, H vient définir la perception du sacré par « pour moi, c'est ça le sens de ma vie » (H32). Le processus noétique de H consiste à lire d'une façon évaluative les situations à l'aune de ce sacré dont on ne discute pas : « On ne parle pas de ça. C'est fini, clos... » dira H dans un dialogue réinterprété avec sa femme (H28).

Pour corroborer cette position fixe, il est possible de mentionner l'autre face de la perception, celle du côté de l'Autre, que prend ce sens de la vie : c'est un « combat qui dure » (H21), le combat étant la manifestation relationnelle intersubjective dans le contexte familial que décrit H.

La lecture évaluative des situations trouve son expression dans l'action de « marquer le coup » (H21) : « pour marquer le coup à chaque fois pour dire "ça, c'est très important ça c'est très important." Je disais "ça c'est plus important que Dieu" » (*Idem.*). Les notions de « coup » et le verbe « marquer » résonnent avec la notion de « combat » : c'est un échange de coups, où ces derniers laissent des marques, des traces du combat qui a eu lieu. Dans cette dernière forme du langage, il est possible de formuler l'hypothèse compréhensive que c'est la raison pour laquelle H est allé sur l'expérience évaluative en famille, plutôt que sur une autre : la marque d'un précédent combat devait être présente, au moment où

l'entretien a eu lieu. Cette marque étant le résultat d'une action évaluative, se déroulant en contexte intersubjectif, H la visait dès le départ notamment à travers la mention des actes de vandalisme sur la ville d'Au\* (H2) et sur son magasin, jusqu'à la figure du « bon Musulman » (*Idem.*) où se retrouve le même processus comparatif à l'œuvre entre la religion et une autre chose plus importante. Dans la perception de H, la religion se plie sous les actions définies, dans la mesure où les appliquer revient à une forme du sacré de l'éducation : il n'y a pas contradiction, « les études c'est plus important que la religion. Faire les études, et être un bon religieux, c'est encore le top, c'est...c'est un doctorat » (H21).

#### 3.1.d. Mes résonances intuitives

§1 L'étude des retranscriptions des entretiens de H me fait vivre une résonance sur la fonction de l'observation dans le vécu de l'animation des évaluations pour les stagiaires de la formation au BPJEPS. En effet, les deux stagiaires-animateurs mentionnent tous deux l'observation dans leur description d'évaluation et de compréhensions des publics comme de la SA :

- « C'est par rapport à mes observations » (EdR1 : H8), à propos de la connaissance fine de Dimitri\*.
- « C'est ça, moi, pour l'instant, c'est par rapport à mes observations, à ce que je sens mais après j'apprends avec la formation, avec ce que je vais entendre, avec ce qui s'est passé mais après... avec des choses à faire et à ne pas faire » (EdR1 : H9).

La tutrice de H (Z) présente H comme un stagiaire « dans l'observation » : « Au début il a été beaucoup dans le, dans l'observation. Donc il a été beaucoup en duo avec moi ou avec V. Et donc j'l'ai observé. Et euh... et voilà. Donc ça passe par l'observation, l'écoute, et puis, ben l'échange. Après voilà, l'évaluation c'est comme ça hein » (EdR1 : Z54). Comme l'expose Z, l'observation caractériserait l'évaluation dans cette structure, sinon dans cette profession : « l'évaluation c'est comme ça » (*Idem.*) : passer « par l'observation, l'écoute et puis l'échange » (*Idem.*). Dans le dernier entretien (EdR3), H confirme cette caractéristique de l'évaluation, ainsi que sa valeur formatrice pour lui :

« Euh... franchement c'est... je dirais oui ! Mais c'est pas... d'évaluation c'est... comment je... je dirais c'est, c'est, c'est machinal, c'est... **quand on évalue par rapport à... y a pas des règles**, y a pas des... **y a pas un, un... un schéma** pour euh... c'est vraiment l'évaluation, l'observation et... **c'est basé sur l'observation et** le, le, le, le **l'entretien avec la personne**. Y a, y a pas... quand, quand, quand, quand on était en formation, y avait euh j'sais pas moi, des questionnaires... c'que tu vois c'que j'veux dire Alban ? C'est c'était un protocole un peu euh... un peu... schématisé, il faut soit un questionnaire, soit ça, soit ça alors que sur le site de ma..., y a une évaluation mais on la fait, surtout elle est basée plus sur la formation et le, les échanges avec les... les, les, les adhérents ou les usagers » (EdR3 : H13).

Dans cette prise de parole, H insiste à la fois sur l'observation et l'entretien comme base de l'évaluation, lorsqu'elle est « par rapport à » quelque chose. H se serait affranchi de ce qui était appris en formation – « un protocole un peu schématisé » (*Idem.*) – pour faire ce qui se fait sur le « site », lui aussi formateur et dialogique. Fort de cette connaissance, il est compréhensible que H incarne le fait évaluatif dans un vécu incarné et éprouvé avec des critères tels qu'« être dans l'observation », « être dans l'écoute », « être dans le dialogue avec les résidents ». Enfin, dans le dernier entretien (EdR3), H vient apporter une caractéristique temporelle du fait évaluatif : c'est quelque chose qui produit des informations qu'il faut relativiser et aller réinvestiguer auprès du résident « Donc c'est plus avec des échanges et dans le temps » (EdR3 : H14). Cela permet de distinguer une « évaluation instantanée » (H15) d'une évaluation d'un autre genre, où « il faut vraiment prendre une vraie animation, une vraie, j'veux dire qui tend vers le plus juste, il faut plus le temps, plus d'échanges » (*Idem.*).

§2 L'observation pourrait être une composante importante du fait évaluatif pour les stagiaires de la formation. Ce triptyque d'actions (observer, écouter, échanger), donné par Z (EdR1 : Z54), pourrait servir de base à une variation eidétique afin d'approfondir le fait évaluatif donné par B. Je pourrai convoquer des extraits de *verbatim* de B comme des autres stagiaires de la formation interviewés.

### 3.2. Les thèmes phénoménologiques émergents

#### 3.2.a. Le thème de l'observation comme la voie au fait évaluatif de H

En synthèse, chez H j'observe que les éléments procéduraux de l'évaluation sont moins présents, par exemple, que chez B. D'un autre côté, je pense que H incarne une vision du monde de l'évaluation à partir de mentions et d'interrogations portant sur ce qu'il vit et ce qu'il observe dans son monde. Cette vision fonderait une structure noétique, c'est-à-dire une armature d'intentionnalité, que H incarnerait dans des situations particulières, comme cela peut se voir dans les exemples et le langage de l'éprouvé.

Cette structure noétique est hiérarchiquement organisée : il y a du plus important, qui porte le nom de « sacré » (EDE : H21 et H31), aux choses moins importantes. Reconstituer le « sacré » de H, ce serait caractériser le plan évaluatif de ce dernier, c'est-à-dire ce qui lui permet d'évaluer, de façon comparative, ce sacré au reste, en prenant position. Par conséquent, du fait de cette comparaison avec le sacré, ce serait bien une corrélation, dans le sens phénoménologique, qui se conduirait ici : la face noématique – ce que H voit et s'élabore pour soi – ne serait pas tant transformée dans sa forme que dans sa matérialité pour H. Comme un rayonnement lumineux, l'autre chose que sacrée aurait plus ou moins d'aura ou d'intensité vis-à-vis de la chose sacrée comparée. H est un évaluateur possédant une organisation expérientielle lui permettant de peser, comme dans une balance, les faits observés avec sa structure noétique évaluative, pour ensuite agir. Réflexivement, cette caractéristique lui sert aussi de lecture de ses expériences, dans la mesure où c'est bien plus lui et ses propriétés qui ressortent, plus que les faits en soi.

Cette corrélation fonderait le fait évaluatif de H. Autrement dit, il est possible de retranscrire cette dynamique pour chacune des expériences de H sur l'évaluation.

Dans l'EDE, c'est son monde professionnel mais surtout familial qui est au cœur de ses interrogations et de sa vision (vécu 1). L'évaluation qui se donne à la description est celle d'une configuration identitaire et culturelle : celle de H, qui se relie à sa profession d'animateur ; et celui des jeunes, des Musulmans, de la prière. Les « vraies valeurs » (H4) « perdues » (H6) sont aussi celles qui permettent à H d'évaluer la situation pour son fils et pour soi. Dans son monde, les « vraies valeurs » conduisent à un rapport interpersonnel et spirituel qui guident le « sens » de la vie de H, fondant le sacré. Par rapport à lui, Ralph\* n'a pas à se joindre au reste des membres de la famille de H : aller dans le site religieux est de moindre importance que prier ainsi que d'être fidèle à soi-même. Ralph\* ne prie pas, en temps normal (H13). Cela doit relever de sa volonté (H15), et s'observer « tout le temps » (*Idem.*) ; et pas de suivre pour « faire comme tout le monde » (H13). Y compris faire ce qu'un membre hiérarchique fait, comme le beau-père. Le sacré évoqué est celui de la mère de H (H21) ainsi que la valeur consistant à « aimer les autres et les respecter » (H31). Ces deux objets s'incarnent ensemble : il y a une figure (la mère) et une caractéristique relationnelle : aimer et respecter cette personne figurée. En découle une capacité pour H à « peser », comme une balance, les faits et les personnes : aimer et respecter l'autre tel qu'il est pour soi supplante le reste. Par l'incarnation, du fait du primat noétique du sacré chez H, il n'y a pas à « discuter » (H27 et H29) : c'est une évidence pour H. Ralph\* est visé dans son sacré, qui se traduit par l'amour et le respect de soi, à savoir comme quelqu'un ayant sa propre identité et ses propres façons de faire, découlant cependant de celles du père (« Les enfants ils vivent comme moi » dit H22). Dans la situation de se rendre prier (vécu 1), H évalue qu'il est plus important de rester, quitte à se mettre à dos l'ensemble des membres, que de faire comme le beau-père, une autre figure.

Dans l'EdR1, c'est son monde professionnel et particulièrement celui de ses responsabilités et de celles de l'Autre, la personne accompagnée, qui sont « évaluées » dans le sens de H. Bien qu'il n'y ait pas suffisamment de descriptions procédurales de sa part, H donne à voir un niveau de perception de sa supervision et de son engagement, comme cela est décrit dans le premier objet du langage de l'éprouvé de H. La relation humaine, l'horizontalité des rapports (EDE : H4) priment, faisant des faits d'évaluation, du risque notamment (pour Dimitri\*), des événements d'un degré supérieur comme le « très grave » ou la « dérive » (EdR1 : H30 et H32). En tant qu'événements, ils sont rares et par conséquent ne remplacent pas la structure noétique, mettant H dans des positions identitaires différentes : « c'est que dans ces moments-là que tu sens que tu es autoritaire sur eux, tu n'es plus un superviseur » (Edr1 : H32).

Dans l'exemple 2, évaluer le plaisir, ce dernier se constitue en vis-à-vis d'autres choses comparées. H éprouve ce souci, cette visée intentionnelle de voir du plaisir en présence et singulièrement incarné chez le résident. Il est capable de décrire ce qui s'observe concrètement chez l'Autre, puis de décider, de prendre position en fonction. Ici, le sacré,

c'est le plaisir vécu comme tel, c'est-à-dire une donnée intuitive que H réceptionne à la fois du fait des orientations de la structure et de ses actrices (Z et V) et à la fois de ses observations accumulées pour chacun des résidents. Par conséquent, le plaisir vécu comme tel par un résident est un noème évaluatif chez H : c'est ce qu'il voit et ce qu'il cherche à voir chez chacun des résidents, du fait de sa visée principale « voir la présence du plaisir », et agir en conséquence. Du fait de sa nature « sacrée, dans le sens noétique de H, le plaisir est plus important, parfois, que la sécurité : c'est l'exemple de Dimitri\* et de son plaisir à se mettre debout sur le fauteuil roulant. H ne semble habilité à ce geste : il ne mentionne pas un vocabulaire normatif ou protocolaire des conditions et actions à suivre pour faciliter ou empêcher Dimitri\* de se lever. H mentionne le plaisir vécu de Dimitri\* à montrer à un autre qui il est : « ne vous trompez pas, je suis pas sur un fauteuil roulant, je suis pas un légume » (EdR1 : H5) dit H au nom de Dimitri\*. Tout comme décrit plus haut, c'est la figure de l'autre et le fait d'aimer et de respecter qui priment sur le fait d'empêcher ou de s'interroger sur l'habilitation. H s'interroge sur les conditions (H2-H4) et détient déjà une façon de procéder : en cas de déplacement, Dimitri\* ne se lèvera pas.

Le fait évaluatif de H est un ensemble d'actes de supervision. H voit la situation en temps réel à partir d'un processus de lecture hiérarchisant : à partir d'un sacré, les autres objets visés seront évalués comme : faisables, justes, bonnes, vraies, etc. Le cadre et ses avatars pour H (comme la religion, par exemple) peuvent aider à soutenir ce processus évaluatif ; mais peuvent aussi être soumis à l'évaluation de H. La vue de H semble prédominer sur toutes les actions caractérisant le fait évaluatif, décrite sous le nom de « l'observation ». Or, cette action se retrouve présente dans tous les discours des stagiaires-animateurs de la formation :

- Ceux de H sont transcrits dans le §1 des résonances intuitives.
- Ceux de B ont fait l'objet d'un thème émergent sur l'action Voir.
- J (cf. annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b.) parle de « cerner comment [les participants de l'atelier] fonctionne » (J3) par l'observation (J10) : « J'essaye d'adapter à chacun ce qu'il attend » (*Idem.*). Du fait de la répétition chez les participants (J13), J vérifie et atteste de la présence de quelque chose prendre en compte : « je vois que c'est toujours la même chose qui revient donc du coup c'est ce qu'il confirme le comportement de la personne » (*Idem.*). Observer revient bien conduire sa profession comme action prioritaire (J55).
- T (cf. annexes, *ibid.*) mentionne que « moi j'observe donc, tu as vu, j'observe tout le monde, y'a pas un que je regarde pas » (T41). C'est cette observation continue durant toute la séance (*Idem.*) qui fait évaluer T de la participation des résidents. Chaque participation est un mode d'être : telle résidente sera de voir T ; telle autre de lever les mains, etc.

Je notais pour B que VOIR consiste à l'accès des objets évalués, intimement reliés aux résidents visés dans l'évaluation de B. Il n'est pas le seul fait évaluatif mais il consiste en



l'entrée dans le processus pour B et dans la mise en amorce d'une autre dimension du processus : noter. « Je constate donc je note » (EdR1 : B16). Le portrait de H confirme cette forme de perception dans le fait évaluatif. Évaluer démarre par l'action inaugurale de voir et pose, phénoménologiquement, la corrélation noético-noématique comme un fondement du vécu et de l'objet évalué.

De la même façon que le sacré de H permet de rendre compte d'un processus axiologique dans le fait évaluatif. C'est ce dernier que j'investigue comme second thème émergeant.

### 3.2.b. Le thème des « vraies valeurs » : un exemple d'une structure noétique d'évaluation ?

H voit les choses de ses expériences vécues d'une façon mesurée à une valeur : c'est ce qui a permis d'approfondir le fait évaluatif, à partir de la valeur « sacré » de H. Le site de cette valeur semble doublé. Le site semble extérieur à H, du fait qu'il peut viser-évaluer les objets ainsi ; mais dans le même temps, la possibilité-même de voir ainsi les choses réclament une implication de H. Cette implication a commencé d'être décrite plus haut, *via* les différents exemples, par la notion de supervision et par celle de structure noétique.

À partir de ces informations et des données descriptives, je cherche à identifier le fonctionnement de cette structure. Je vais revenir sur certaines données, afin de tenter d'éplucher cette intentionnalité singulière de H. Le vécu 1 me semble présenter une expérience de valeurs illustratrice ; je partirai de celle-ci.

En commentaire du vécu 1, je mentionne la notion de « valeurs », piochant dans le vocabulaire de H, pour tenter une description du « sens » (EDE : H31) des « relations humaines » (*Idem.*) que H interroge et recherche dans l'animation. H a une position axiologique, c'est-à-dire une conscience de valeurs, qui sont en tension les unes envers les autres dans hiérarchie (H4). C'est à partir de cela que les deux expériences racontées par H – celle du vécu 1 et celle du commerce attaqué (H2, H3) – sont évaluées en direct, pendant l'explicitation du fait d'une intentionnalité particulière que H va nommer pour les catégoriser toutes les deux. Le moment de la prière comme celui de l'attaque du commerce sont des « évènements » (H2) qui portent atteinte à des valeurs. Un évènement d'ordre axiologique, dans le vécu de H, se définirait comme quelque chose qui arrive dans la vie, avec des sujets *alter-ego*, venant faire récit et sous le signe de « valeurs » :

- D'abord la valeur française de « Liberté » (H2) en parallèle ou face aux commerces communautaires vandalisés, faisant passer de « faits divers » les évènements de 2005 pour quelque chose qui « marque ».
- Puis les « vraies valeurs » (H4), qui reçoivent leur identification durant l'entretien (« ne pas voler, ne pas violer, être propre, être irréprochable » (*Idem.*), « aimer l'autre. Le respecter. Essayer de l'aider, quand on peut, avec les moyens qu'on a et qui sont permis » (H31)), face à la religion et aux valeurs répertoriées par H comme le halal, le divin, la prière, mais aussi l'apparence : ceci à différents niveaux contextuels.

- Enfin celles-ci peuvent se structurer généalogiquement, comme je le décris dans l'exemple 1.

H perçoit les valeurs en question. La démonstration est leur citation-nomination, puis l'usage qu'il fait de cette évocation. Ce sont les valeurs qu'il vise dans son intentionnalité : il ne raconte pas l'expérience *opérationnelle* d'évaluation. H raconte la noèse évaluative de ses expériences : il évalue pendant l'entretien, où « évaluer » ici consiste à viser « le sens de [sa] vie » (H32) dans sa relation avec

- Autrui : le beau-père, le fils, la femme, mais aussi les jeunes, la communauté, les pairs.
- Des gestes culturels comme la prière
  - Au carrefour des deux pôles – autrui et la culture – on retrouve « l'image » (H4) et les « comportements » (*Idem.*), qui viennent se concentrer par « l'éducation » (*Idem.*) faisant « comportements horizontaux » (*Idem.*).
- Des évènements sociaux ou politiques, comme les incidents d'Au\* de 2005 et « l'intégration » (H4) à la fois par des lignes politiques et par des personnes référentes (*Idem.*).
  - Au croisement de ce pôle avec autrui, se trouve la référence d'autorité, comme le beau-père, mais aussi H lui-même (voir H20 par exemple, où peut se lire aussi le conflit d'autorité).
  - Avec les gestes culturels, H éprouve le changement identitaire générationnel (H5) où la génération des « parents » de H était une « éducation de valeurs de principes » (*Idem.*) et celle des « jeunes » est celle de « que de religion » (*Idem.*) (exemple 1).

Au-delà de cette dimension identitaire forte, la noèse évaluative vient justifier « l'animation », professionnalité émergente d'alors – H étant stagiaire de la formation au moment de l'entretien – comme le mouvement ou la praxis qui permet d'incarner cette « évaluation » dont parle H. Il l'explique en ces termes :

- L'animation est un « moyen » (H4) pour « expliquer » (*Idem.*), « au contact des autres » (*Idem.*), sa vision de l'éducation et sa place, comme valeur, face à autrui, aux gestes culturels et aux évènements.
- « Tout ce qui m'a poussé à l'animation, c'est vraiment pour parler, et... donner un peu de sens à...surtout au contact humain » (H31).

L'animation fait vivre à H la possibilité d'évaluer – tel que l'évaluation se décrit ici – en continue son propre rapport aux autres à partir de valeurs sacralisées. Dans le dernier entretien, H mentionne pour l'animation qu'« il faut vraiment prendre une vraie animation, une vraie, j'veux dire qui qui tende vers le plus juste, il faut plus le temps, plus d'échanges » (EdR3 : H15), ceci afin d'obtenir la vraie et bonne information quant au plaisir du résident (*Idem.*).

Ceci permet d'aboutir à ce que j'ai nommé la position de valeur. H prend position sur la valeur de quelque chose – une personne, une information, une vision – à partir d'une autre valeur lui servant de lecture comparative. Et par voie de conséquence, lui permet de hiérarchiser, sur l'instant (*cf.* la notion d'« évaluation instantanée » (EdR3 : H15)), ce qu'il attribue comme valeur à partir de la valeur-lecture. En définitive, chez H, évaluer est un processus de qualification de ce qui est visé par quelque chose d'extérieur et faisant référence pour soi : la marque du sacré est en cela éloquent. L'ensemble forme une structure, c'est-à-dire un agencement qui fonde un tout cohérent, mais qui engage la responsabilité du sujet : H s'interroge, il se pose des questions sur son bien-agir (*cf.* le langage de l'éprouvé). La structure est à deux facettes, reliée par un tronc commun : une facette est réflexive-compréhensive, l'autre extensive, dans le sens d'en-dehors de soi et de la chose visée. Je la représente comme ceci :

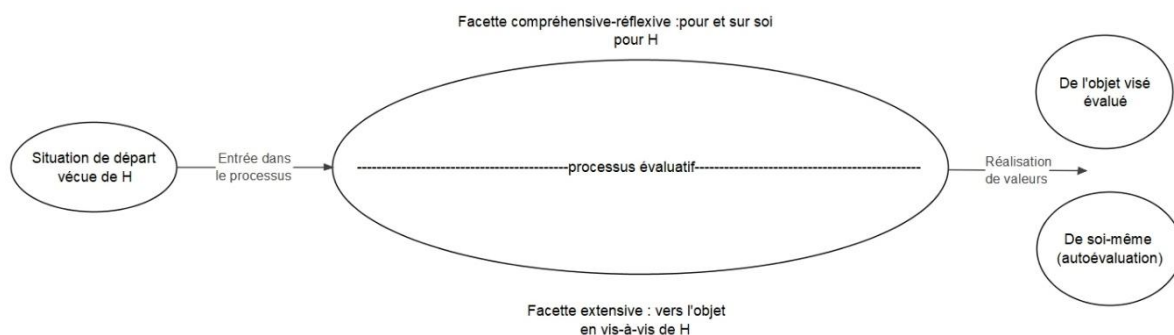


FIGURE 22 - MODÉLISATION DE LA STRUCTURE ÉVALUATIVE DE H

De façon analogue à une feuille d'un arbre, le processus évaluatif de H est représenté par la nervure principale. Il relie les deux facettes évoquées, mise en expérience du fait d'être dans la conduite du processus. Le fait évaluatif part d'une situation de départ ; l'entrée dans le processus s'effectue par la prise de position de H. Partant, le processus se réalise sur les deux facettes dans un temps synchronisé, mais conduisant à des réalisations de valeurs distinctes. La première porte sur l'objet visé par H : ce qui est évalué. Évaluer se signifiant comme une prise de position incarnée, corporelle (*cf.* le vécu 1), l'objet visé devient la chose évaluée selon H. Il y a une réalisation par-dessus l'objet visé d'une chose-valeur, qui peut être soumise à un échange : ce sont les caractéristiques de l'évaluation dans cet environnement, que sont observer, écouter et échanger. Cependant, cette démarche réclame de H sa personne entière : cela occasionne des effets réflexifs le mettant en position d'autoévaluation, dans le sens de Vial (1997, 2009) notamment. Entre un « autocontrôle » (*Idem.*) pour accompagner de la bonne façon les résidents (exemple 2) et un « autoquestionnement » (Vial, 1997, 2009) prenant la forme littéralement d'interrogations sur soi et ses actions (*cf.* le langage de l'éprouvé §1).

## Chapitre 4 – Portrait de E

E est un professionnel à plusieurs entrées dans le milieu de la formation professionnelle et de l'animation sociale. À l'époque de la recherche, E travaillait pour le CRP sur un temps non-complet en tant que formateur auprès des stagiaires des formations Préparatoire et Qualifiante. En direction des premiers, la fonction de E était de les accompagner aux attendus d'entrée dans formation BPJEPS AS et de les sensibiliser au milieu socio-professionnel de l'animation sociale : ses endroits professionnels, les conditions de travail, les autres catégories socio-professionnelles partenaires ou collaboratrices, etc. En direction des stagiaires de la formation qualifiante, E avait à charge l'ensemble des contenus pédagogiques propres aux UC 3 et 4, autrement dit les UC de mention « animation sociale » conduisant à développer et certifier des compétences d'animateur en situation professionnelle réelle. E faisait aussi parti de l'équipe pédagogique du CRP, avec la référente pédagogique (présentée sous « I » ; voir annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°2.b.) et un second formateur. Dans ce cadre-là, E intervient auprès des tuteurs de stage et des stagiaires pour conduire un suivi pédagogique des conditions de stage.

À côté de cela, E est inscrit dans la liste des experts-évaluateurs de la DRJSCS d'Île-de-France. Il a par conséquent l'habilitation par la Direction régionale pour conduire des certifications de différentes formations à différent niveau, et possède une culture de la certification professionnelle de l'animation professionnelle.

Enfin, E est un formateur à son propre compte. Dans ce cadre, il conduit des démarches de Valorisation d'Acquis par l'Expérience sur les diplômes dits « JEPS », des bilans de compétences – sur un niveau individuel – et des interventions dans des formations diverses et auprès de différentes institutions ou structures : le Centre National de la fonction publique territoriale, des OF privés, des entreprises.

### 4.1. Résultats des descriptions phénoménologiques

Dans un premier temps, les résultats des descriptions phénoménologiques sont rapportés dans ce tableau. Ces résultats sont opérés *via* les quatre méthodes descriptives.

En synthèse, du point de vue quantitatif, il est obtenu les résultats suivants :

<i>Méthodes</i>	<i>Déroulement temporel</i>	<i>Exemples</i>	<i>Langages de l'éprouvé</i>	<i>Résonance intuitive</i>
Résultats	2 vécus	2 exemples	2 objets	1 intuition

TABLEAU 14 - RÉSULTATS QUANTITATIFS DU PORTRAIT DE E

#### 4.1.a. Les déroulements temporels de vécus d'évaluation

Voici les résultats des descriptions de déroulements temporels des vécus d'évaluation, par entretien :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :
  - Vécu 1 : Une certification, après la présentation d'une candidate

- Entretien « à chaud » (avec récit d'observation) (EdR1) :
  - Vécu 2 : Un accompagnement et une évaluation sur structure : entre intermédiation et « voir »

*Vécu 1 (Jaune) : Une certification, après la présentation d'une candidate*

Moment 1 : Je suis dans un cadre assez formel : la candidate a effectué sa présentation, nous sommes dans la partie des questions

Moment 1bis : J'ai pris des notes pendant la présentation de la candidate

Moment 2 : Je soulève dans son document, une partie rédigée précise, « juste écrite », et je lui demande sur les incidences : qu'est-ce que ça peut signifier ?

Moment 3 : La candidate me répond « On m'a dit de l'écrire » de « manière tout à fait naturelle »

Moment 4 : L'autre juré et moi-même l'avons tous les deux entendu, « ça »

Moment 5 : Je perçois que la candidate ne se dit pas qu'il peut y avoir une incidence derrière

Moment 6 : Je lui dis de « pousser un petit peu plus, d'aller au-delà de cela »

Moment 7 : Sa réponse ne me satisfait pas « au premier abord »

*Moment 8 : Le temps des questions réponses se termine, la candidate part*

Moment 9 : L'autre juré et moi-même on reprend et on échange sur les éléments sur trois niveaux : l'écrit, l'échange verbal et le temps de questions réponses

Moment 9bis : L'autre juré et moi-même on reprend « les éléments peut-être aussi sur lesquels on trouvait que ça aurait été bien d'approfondir de aussi d'éclaircir, les points aussi favorables, etc. »

Moment 10 : « Ça m'a tellement marqué ce côté-là : on m'a dit de l'écrire »

Moment 11 : Je ne suis pas certain que la candidate ait compris, sans qualifier cela avec l'autre juré de réhibitoire

Moment 12 : L'autre juré et moi-même on émet un avis favorable ou défavorable dès la fin de l'entretien. « L'avis, il est émis »

Description : E conduit une certification d'une formation « JEPS » (EDE : E10), avec un autre juré, auprès d'une candidate. Cette dernière a effectué sa présentation, E et l'autre juré forment avec elle le trio de certification (Ch24-E25) qui consiste, après la présentation, à vivre le « temps des questions réponses » (E57). L'expérience prend place à cette étape.

E interroge la candidate sur la signification d'une mention, écrite dans le document de la candidate. Cette dernière lui répond « On m'a demandé de l'écrire ». Cela marque E.

L'évaluateur dit à la candidate d'aller un petit peu plus loin, mais n'obtient pas une réponse satisfaisante au premier abord. Lorsque E se retrouve seul avec l'autre juré, ils échangent et reprennent les éléments sur trois niveaux : l'écrit, la présentation de la candidate et le temps des questions réponses. À partir des contenus donnés par la candidate, ils émettent un avis.

Commentaires : Je rédige trois commentaires différents sur les résultats de ce premier vécu : un premier pour recontextualiser une certification professionnelle ; un deuxième où je reviens sur le moment 8 ; puis un dernier, plus focalisé sur le moment 2.

1) Une certification professionnelle, dans le cadre des formations JEPS, se constitue sur plusieurs étapes *via* un protocole de la certification<sup>1</sup>. Les étapes de la certification peuvent se présenter en trois parties : 1) la présentation du candidat, sous la forme d'un monologue et qui suit une lecture de son dossier envoyé et lu en amont par les deux experts-évaluateurs ; 2) l'entretien où les experts interrogent le candidat sur un contenu du dossier ou de la présentation, afin de 3) se positionner, sans la présence du candidat, sur le référentiel de certification des UC correspondantes à la séance. Le vécu 1 porte sur les deux étapes qui suivent la présentation.

2) Je choisis de faire apparaître le moment 8 tandis qu'il n'en est pas fait mention par E, du fait que toute certification est constituée ainsi dans son déroulement : les experts-évaluateurs ne se concertent que sans la présence d'un ou plusieurs candidats, reçus ou non pas leur soin. Mon souci, dans le cadre de cette méthode, étant de reconstituer les moments sur des faits, je le rajoute et le formule sans la première personne afin d'adopter un juste équilibre entre reconstituer l'expérience mais ne pas faire dire ce qu'il n'est pas dit.

3) Le moment 2 du vécu est jonché de sections différentes du dialogue de E. La raison d'une présentation agrégée est que le discours de E ne change pas au fil de notre échange. E répète des informations sur ce moment de communication, en direction de la candidate, sur la prise de connaissance de ce qui est écrit. E ne vient pas dire autre chose que des mentions du dossier « le territoire était divisé, je crois, par une autoroute et que cela avait des incidences » (E14) : « C'était juste écrit, [...] donc c'est que forcément il devait y avoir quelque chose derrière » (E23).

---

<sup>1</sup> Je renvoie à la partie 2 (chapitre 4, section 4.1.c.) du manuscrit pour une description plus complète des différentes évaluations et de leurs usages dans ce milieu socio-professionnel.

*Vécu 2 (Jaune et Vert): Un accompagnement et une évaluation sur structure: entre intermédiation et « voir »*

Moment 1 : Je me suis déplacé afin d'évaluer, c'est-à-dire « voir », la présence d'un certain nombre d'éléments dans la structure d'alternance, voir comment le stagiaire évolue dans ces structures d'alternance

Moment 1bis : Je possède une trame pour conduire l'entretien, que j'utilise en fonction des pertinences des questions par rapport à la situation

Moment 2 : Je rentre dans l'établissement, accueilli par Henry\*, accompagné jusqu'au bureau de Julie\*

Moment 3 : Au début de l'entretien, nous échangeons à trois voix sur la situation de Henry et sur ce genre de certification

Moment 4 : Julie évoque ses connaissances sur les formations JEPS et son parcours en DEJEPS, dans le diplôme est identique au mien et du projet qu'elle a dû conduire

Moment 5 : J'interroge Henry sur sa compréhension du territoire et de la structure d'alternance

Moment 6 : Je montre par mon langage non-verbal à Henry mon approbation : ce qu'il a fait, c'est bien

Moment 6bis : Je dis à Henry « C'est bien » pour l'acter

Moment 7 : Je vois Julie interroger Henry sur des connaissances de la structure : je trouve que c'est un peu tôt

Moment 8 : Je vois Henry déstabilisé

Moment 8bis : J'adopte une attitude un petit plus résonante

Moment 9 : Je verbalise les éléments obligatoires pour la conduite d'un projet d'animation sociale

Moment 10 : Je verbalise les modalités d'accompagnement de Henry

Moment 11 (final côté accompagnement et orienté Henry) à l'extérieur du bureau : Je tiens compte de ce que Henry me dit, notamment de ses inquiétudes, en le rassurant : je lui propose quelque chose d'intermédiaire

Moment 11bis (final côté mixte et orienté structure/Julie) : J'estime que « par rapport à l'échange global qu'on a pu avoir, on est dans une certaine reconnaissance de choses qui peuvent être faites au niveau interne » (E31)

Moment 11bisbis (final côté évaluation) : J'évalue que « par rapport à ce qu'on a, à l'échange qu'on a pu avoir aujourd'hui, cela me semble tout à fait réalisable de manière suffisamment confortable » (E1)

Description : E se déplace sur une structure éloignée de sa zone de travail pour conduire un entretien avec Henry\*, stagiaire de la formation professionnelle sur le CRP, et sa tutrice. Henry vient tout juste d'intégrer la structure. E souhaite accompagner au mieux Henry dans sa formation, et vient évaluer la présence de différents éléments sur la structure pour établir son verdict. E est accueilli par Henry qui le conduit dans le bureau de la tutrice. L'entretien commence par la situation de Henry, puis se porte sur les formations JEPS et leurs rapports avec la tutrice et E. L'évaluateur conduit l'entretien sur trois aspects : la compréhension du territoire et de la structure d'alternance pour Henry ; les éléments obligatoires pour bien conduire un projet d'animation sociale ; les modalités d'encadrement du stage. La tutrice intervient pendant l'entretien et expose ses actions menées sur la structure, et vient interroger Henry sur celles-là. Pendant l'entretien, Henry a été déstabilisé du fait du nombre important d'informations. E le rassure en lui proposant des temps intermédiaires d'échanges ainsi qu'en le valorisant, pendant l'entretien et à l'issue, sur son travail. E évalue que la structure réunit de bonnes conditions pour l'alternance de Henry.

Commentaires : La subtilité entre les couleurs intervient au niveau de ce qui est visé dans l'évaluation de E. Pour la couleur Jaune, il s'agit d'un « accompagnement » en direction de E *via* la conduite d'un entretien à trois parties avec Julie\*, la tutrice de Henry\*. Il est visé l'application, d'une « démarche » mélangeant un conducteur reçu de la coordinatrice de formation et l'expérience professionnelle de E, au nom de bonnes conditions d'expressions pour Henry. Pour la couleur Verte, il s'agit d'une évaluation à partir d'un ensemble de critères conduisant E à formuler un verdict. La distinction est poreuse et j'ai hésité à séparer les deux expériences. Par conséquent le tout forme un seul vécu mais à deux finalités, qui peuvent se trouver dans le discours de E. Je fais apparaître des moments parfois spécifiques, entre « moment d'accompagnement » et « moment d'évaluation ».

Le moment 1 s'arrête à ce niveau du « voir », terme employé à chaque fois que E décrit ce qu'il vient évaluer et comment (EdR1 : E2, E55, E56 ; EDE : E14, E23, E49). Je mets à l'analyse sous la forme d'un exemple d'expérience ce « voir » d'évaluation, où je peux décrire la relation à « l'observation », chère à E (EdR1 : E26, E27, E64) : « l'observation dans tous les sens du terme me semble vraiment primordiale dans la démarche évaluative » (EdR1 : E67).

#### 4.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation

Voici les résultats des descriptions d'exemples d'expériences d'évaluation, par entretien :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :
  - Exemple 1 : La démarche évaluative et la certification
- Entretien à chaud (EdR1) et observation (récit) :
  - Exemple 2 : Le cadre de l'accompagnement, les valeurs de la valorisation



### Quelques commentaires sur les résultats :

Ces deux exemples d'expériences évaluatives viennent rendre compte de deux situations professionnelles : la certification et le suivi de stagiaire de la formation. E vient donner tout un jeu de nuances entre les informations qui cadrent la situation (les textes de loi, les protocoles et feuilles de route, le déroulement type, les objectifs visés) et les informations significatives pour lui. C'est dans ces dernières que les premières trouvent leur sens pour E, qui s'est approprié les cadres pour les incarner. Ainsi, les cadres ou les informations pratiques ou légales deviennent, d'une façon expérientielle, les occasions pour E d'évaluer-valoriser à sa façon. Ces exemples sont riches pour comprendre comment une situation réglementée comme une certification ou un entretien de suivi de stagiaire peuvent se vivre et être intelligible autrement que par la prescription.

#### *Exemple 1 : La démarche évaluative et la certification*

Description : Cet exemple s'ancre avec le Vécu 1 de E. Le sujet utilise cet « exemple » (EDE : E13) pour expliciter une expérience d'évaluation. Nous sommes en certification. La candidate vient de finir sa présentation, et E (ainsi que son pair expert-évaluateur) en vient au temps de l'entretien. À la suite d'une question, la candidate donne une réponse que E estime à « éclaircir » (EDE : E34) : E vient « pointer un petit peu du doigt » (E23) cet objet visé, à partir d'une « démarche vraiment personnelle » (E13) configurant l'évaluation que E conduit (E15).

L'expérience part de cette enquête qu'effectue E en direction d'une information mentionnée d'abord dans le document de la candidate, demandant la raison de cette information. La candidate répondit à E : « On m'a dit de l'écrire ». C'est à partir de ce moment-là que E adopte une « démarche personnelle » (EDE : E13) dont il est possible de décrire sa conduite et sa forme, en convoquant les *verbatim* (niv. 2) suivis des corroborations (nivs. 3 et 4).

E décrit sa démarche à partir d'un « moment » particulier et identifié :

« C'est, à un moment donné, quand, effectivement, euh... le candidat est en difficulté pour exprimer certaines choses, c'est de l'amener à trouver de par lui-même, euh... le faire un petit peu repartir sur certains souvenirs. De mises en situations, où effectivement il dit les choses avec ses propres mots » (EDE : E13)

Pour la candidate, cela se trouve dans le fait d'une certaine surface éprouvée par E. L'évaluateur va employer sa démarche, afin « d'essayer d'avoir une certaine, essayer de pousser un petit peu plus. Je pense, je pense que j'ai dû, de pousser un petit peu plus. D'aller au-delà de cela » (EDE : E43).

Pour E, cette démarche se signifie par plusieurs caractéristiques, entre élaborations personnelles et références à la notion de « cadre », qui évoque aussi bien le cadre

institutionnel de la certification que celui comme sien-propre. C'est « un cadre » (EDE : E13 et E15) qui oscille ou se déploie sous deux aspects :

- un aspect « assez formel » (E16), celui « d'une certification » (*Idem.*) qui a une « certaine confidentialité » (*Idem.*) ;
- un aspect personnel, celui de « la démarche évaluative » (E15), dont le cadre est « suffisamment large qui permet aussi d'aller chercher un petit peu ailleurs des compétences pour répondre à ce qui nous est demandé » (*Idem.*).

Je vais approfondir ce second aspect, dont je remarque la distinction opérée par E entre « certification » et « démarche évaluative ». La « certification » est un cadre opérant ou d'opérations, protocolaire, à suivre et à appliquer : il est « formel », donc «(con)formant». Sa présence est continue tout au long de l'entretien, comme je l'expose dans ma résonance intuitive (§1), la « confidentialité » nimbant les dires de E sur les résultats par exemple de la certification (EDE : E23). E en donne une explication dès le début de l'exposé de l'expérience :

« ce qui est vraiment, aussi, très très enrichissant au niveau de ce positionnement en tant que jury. C'est euh, d'une part la neutralité à avoir, par rapport au projet qui peut être proposé ou sur lequel on peut avoir un avis différent. Mais c'est pas, c'est pas le nôtre, on a pas la paternité de ce projet-là. Et aussi la... euh, la... mmm... la nécessité d'aller dans une auto-évaluation en tant que jury pour trouver les compétences que peut avoir le candidat qui est devant nous afin de répondre aux exigences du référentiel. Voilà. Et là au niveau de l'évaluation ça demande d'aller, de pas mettre le candidat en difficulté, mais l'amener aussi à réfléchir sur sa propre pratique et de l'amener à le faire découvrir de par lui-même, finalement les compétences qu'il a pu mettre en place si cela ne sont pas explicites » (EDE : E9).

La « neutralité » est ré-évoquée plus loin (E58), comme quelque chose qui s'obtient, qui se détient :

« c'était reprendre aussi les éléments peut-être aussi sur lesquels on trouvait que ça aurait été bien d'approfondir de aussi d'éclaircir, les points aussi favorables, etc... et tout. Pour avoir une neutralité par rapport à cela, en sachant que dans tous les cas on est pas là pour juger de la pertinence et du résultat surtout du projet. Mais surtout de la méthodologie mis en place par le candidat pour mettre en place son projet et répondre ainsi aux différents éléments du référentiel » (EDE : E58).

L'évaluateur a besoin d'un certain type d'informations pour « avoir une neutralité par rapport » non pas à la candidate, mais à « la méthodologie mis en place par le candidat » (EDE : E58) : la « démarche évaluative » de E consiste en la pose de voies d'accès à ce type d'informations. La « certification » consiste en l'émission d'un « avis » à la suite de l'échange avec le pair évaluateur (EDE : E62). La démarche évaluative est par conséquent singulière :

chez le sujet évaluateur. Mais la finalité « formelle » de ce moment d'évaluation est la « certification », qui est intersubjective, dans le dialogue pour émettre un avis.

La démarche évaluative a une dimension pédagogique en direction de la candidate et heuristique en direction de l'évaluateur :

- « c'est effectivement, d'amener le candidat, quand parfois il y a des choses qui ne sont pas très très claires » (E14) ;
- « De voir si effectivement, il a bien compris, effectivement, quelles sont les attentes, et qu'il valide, de par lui-même en fait, les compétences qu'il peut avoir pour répondre à un référentiel » (*Idem.*) ;
- « c'est amener, des fois, ça peut être, tout simplement, on peut aller sur d'autres terrains un peu plus larges que le... la propre pratique qui nous est proposée » (*Idem.*) ;
- « pour trouver les compétences des personnes si on ne les a pas là » (E49).

Il y a par conséquent le support du cadre formel de la certification : le « cadre du référentiel » (E48). E le mentionne comme doté « d'exigences » (E9) et « d'éléments » (E58). Ce référentiel vient questionner, poser des attentes de réponses puisque on « répond » (E9, E14, E58) ou on « correspond » (E69) au référentiel. Ce cadre prend toute sa dimension formelle, comme l'explique E, pour justifier « la neutralité » et la raison des présences des trois protagonistes dans l'évaluation. À partir de lui, il s'agit d'aller « amener » (E14) ailleurs, en élargissant les espaces d'attention, pour « répondre » aux exigences. Cet élargissement du cadre personnel se corrobore dans l'entretien, lorsque E mentionne une autre expérience vécue pour exposer sa démarche :

« Et c'est, effectivement, en posant la question euh, si il avait d'autres activités, euh, type associative où autres que effectivement il nous a expliqué qu'il encadrerait des jeunes dans des disciplines plus sportives. [...] Mais ça amène sur un autre terrain » (EDE : E49).

La démarche évaluative s'effectue sur plusieurs espaces, à partir de ce que vise E, notamment en quête de « compétences » et à partir d'une posture éthique de l'évaluateur :

« là au niveau de l'évaluation ça demande d'aller, de pas mettre le candidat en difficulté, mais l'amener aussi à réfléchir sur sa propre pratique et de l'amener à le faire découvrir de par lui-même, finalement les compétences qu'il a pu mettre en place si cela ne sont pas explicites. À la fois sur son écrit et lors de l'échange, lors de l'entretien oral que l'on peut avoir en fait » (EDE : E9).

Cette éthique de « l'amener » est liée à la « neutralité » car l'attention de E l'évaluateur est portée sur la mise en présence de compétences, leur mise en « explicitation ». La démarche évaluative de E consiste alors en la mise au jour de compétences, comme source ou base d'appui pour « certifier », c'est-à-dire émettre un avis après l'échange avec le pair.

*Exemple 2 : Le cadre de l'accompagnement, les valeurs de la valorisation*

Description : E a une démarche personnelle pour accompagner, dans « ce cadre-là » de la formation professionnelle. L'accompagnement de E est un processus, mi-volontaire mi-« naturel » : c'est aussi une « attitude » qui prend position sur le travail fait. À partir de l'expérience d'accompagnement de Henry\* (Vécu 2), E définit l'accompagnement et la valorisation, leurs gestes concrets et leur « cadre » d'animation.

Concrètement, je suis parti d'une interrogation autour d'un comportement « *résonnant avec le corps sur les propos qui se tenaient entre Henry\* et avec Julie\** » (EdR1 : Ch7) », dans le souci de connaître si cela était volontaire de la part de E ou non. À partir d'ici, l'évaluateur expose un « point de vue personnel » (E15) portant le nom et une définition de « l'accompagnement » (E16), comme d'une « certaine attitude » (E11) E et d'observer comment cette « attitude » se signifie-t-elle, notamment comme une évaluation.

E vient dire plusieurs gestes et plusieurs indications factuelles. La première d'entre elle, en termes de quantité d'évocation, est l'indication d'un « cadre-là » (EdR1 : E2, E9, E17, E19, E22, E27, E31, E35, E38, E50, E55, E56, E62 et E63). Le « cadre » en question est celui autant de la « formation professionnelle continue pour adultes », dont E possède une position signifiante en comparaison de la « formation initiale » (E17). Celle-ci se donne à partir des démarches pédagogiques, et de finalités de développement de soi :

« On est dans le cadre de la formation professionnelle continue pour adultes, on n'est pas dans la formation initiale, donc c'est pas uniquement descendant, même si dans l'initiale il peut y avoir aussi les deux. Mais on est à la fois dans des démarches à la fois intuitives et déductives. En fonction dans ce dans quoi on est en fait et c'est au-delà de cela. C'est là que la formation, en fait, continue, ça c'est ma vision des choses, permet à l'individu au sens large de pouvoir aussi se, s'enrichir, se développer aussi personnellement. Qu'importe le type de cursus qu'il suit. Que ça soit dans le social ou autre, il y a aussi autre chose et donc voilà » (E17).

L'adverbe « là » pourrait autant indiquer le lieu du cadre que renforcer, répéter la notion : *c'est bien de celui-là qu'il s'agit*. E fait une différence de « côtés » dans l'exercice de sa volonté, comme suit :

- « il y a des moments où effectivement c'est des côtés tout à fait naturels qui ressort » (E9) ;
- « il y a des moments où effectivement, euh, euh... le fait d'avoir étudié aussi d'autres pratiques au niveau du non-verbal permet effectivement de se mettre aussi dans une attitude » (*Idem.*).

Cette « mise » en « attitude » particulière vient d'une connaissance antérieure au « niveau du non-verbal », et se décrit plus précisément

- « au niveau de l'attitude, au niveau de sa posture personnelle, de pouvoir un peu être en connexion avec ce dans quoi l'autre... » (E9) ;
- « au moins, une fois, où effectivement, je me suis mis un peu plus dans une certaine attitude, pour effectivement être plus en résonance » (E11).

Dans le discours de E, elle a une dimension « professionnelle » en se posant au même « niveau » que la « posture professionnelle ». Elle y trouve une de ses fonctions : « être plus en résonance ». L'exercice de la volonté de E dans cette « attitude » permet de la caractériser comme une connaissance, là où l'accompagnement pour le moment n'a pas reçu de détermination. Je vais d'abord approfondir, avec les significations que donne E (niv. 2) des termes qu'il emploie : le « non-verbal » et « l'accompagnement ».

À propos de l'usage du « non-verbal », E explique :

- « Parce que il y a aussi des choses que l'on ne peut peut-être pas forcément expliquer de manière scientifique. Mais où lors d'échanges, la communication, bien sûr, verbale, mais il y a aussi le non-verbal qui passe. Et il est important aussi de pouvoir tenir compte de cela » (E4) ;
- « ça permet de, oui d'avoir un petit échange convivial, et puis aussi de pouvoir aborder des sujets qui sont plus simple à l'oral plutôt qu'à l'écrit » (*Idem.*) ;
- « on peut percevoir des choses où ça n'a pas été bien clair, on peut revenir » (*Idem.*).

Le « non-verbal » est une « perception » de E en lien avec des éléments « où ça n'a pas été bien clair » pour revenir dessus autrement : par un « échange convivial » par exemple et par ce qu'il y « passe ». En corroboration (niv. 3), E mentionne la programmation neurolinguistique (PNL) comme un savoir expérientiel (E9 et E60) dont l'usage de ses « techniques » peut se faire « à l'insu de mon plein gré » (E60). Cela dit, la PNL est une « démarche » « autre » (E9) que l'accompagnement, « notamment là, dans ce cadre-là du stagiaire » (*Idem.*).

L'accompagnement reçoit une « définition personnelle » (E16) et contextuelle de la part de E :

- « c'est la mienne dans ce contexte-là » (E16) ;
- « [l'accompagnement] est plus dans une dimension, plus vraiment d'échange et aussi dynamique » (*Idem.*) ;
- « d'accompagner, je trouve que c'est de la part de l'accompagnant, il y a plus une démarche personnelle » (*Idem.*) ;
- « la démarche personnelle c'est aussi bien sûr tenir compte des difficultés que peuvent rencontrer l'accompagné, et aussi, à ce moment-là essayer de voir comment on peut aborder ces difficultés, les dépasser » (*Idem.*) ;
- « l'accompagnant ne le fait pas à la place de l'autre. Mais peut donner des outils ou autres pour lui permettre effectivement de franchir certains caps, certaines barrières »

ou ouvrir certaines portes qui sont finalement difficile de rentrer dans certaines histoires » (*Idem.*) ;

- « c'est juste de montrer aussi qu'il y a un travail qui a été réalisé, que ce travail est bien » (E17) ;
- « qu'il faudra le nuancer au fur et à mesure, ça c'est normal. Les choses se... On taille un peu les choses au fur et à mesure, et puis ça s'affine et puis on peut polir après » (*Idem.*).

En corroboration (niv.3) avec la définition de E, l'accompagnant dira que l'accompagnement n'est ni un suivi (E14 et E16), ni une validation (E17). La notion de « dynamique » (E16) vient poser l'accompagnement comme une « dimension » (*Idem.*) relationnelle : accompagnant et accompagné forme un couple qui œuvre pour une finalité de dépassement, finalité déjà présentée plus haut à propos de ce que E nomme la « formation professionnelle continue pour adultes » (E17). Il y a la présence d'une chose tierce dans la relation, ou plutôt qui motive la relation accompagnant-accompagné, qui fait voir à l'accompagnant des caractéristiques comme présentes, dans sa perception : les « difficultés », « les caps », « les barrières », les « portes » et les « histoires », ainsi que « le travail qui a été réalisé » et son état. C'est dans cette dernière caractérisation de perception que l'évaluation vient se manifester. Elle porte le nom de « valorisation » (E16 et E39).

Pour la décrire, je reviens aux éléments procéduraux. Je peux y lire les premières manifestations de la valorisation par les gestes de E et des significations qu'il en donne :

- « là par rapport à ces courtes phrases que j'ai pu dire donc à l'accompagné c'était plus dans le côté, effectivement, de la valorisation » (E16) ;
- « Là, dans ce cas il y avait quand même une connaissance du territoire, et je le sais par rapport aux écrits : il a été assez loin, par rapport à cela. Et ça se sent, même si là il a été un peu plus discret aujourd'hui » (E17) ;
- « C'est juste le fait de reconnaître à un moment donné : ben oui, tu as travaillé c'est bien, de le dire tout simplement, de l'acter » (*Idem.*).

Le geste de « valoriser » (E16) est un geste qui « acte » par le « dire ». Il s'inscrit dans une perception, ici celle des « connaissances du territoire » qui est un savoir de E sur Henry, qui vient trouver une confirmation dans l'échange organisé à trois (Vécu 2) : c'est une « reconnaissance » (E39) de quelque chose d'accompli, la chose tierce qui motive la relation d'accompagnement que l'accompagnant-formateur pourrait voir, à savoir l'état ou la qualité du travail, sa valeur. Ce lien à la valeur définit l'acte de valoriser chez E et par là-même qualifie la valorisation, par rapport à l'accompagnement :

- « valoriser, pas forcément de manière stratégique, c'est vraiment sorti naturel, parce que c'est c'que j'ai constaté, qu'il n'y a pas du tout d'intention derrière, que je suis obligé forcément d'être dans l'étude et de dire : bon, si il faut que je le valorise... Non non » (E17) ;

- « C'est important, tout simplement, que ce soit verbalisé. Parce que souvent on peut avoir des retours pour des choses qui sont pas des plus favorables, mais c'est bien aussi de souligner quand il y a un bon travail qui a été fait et je n'oublie pas aussi qu'il y a un objectif à la fin » (E16) ;
- « quand effectivement il y a du travail qui est réalisé, c'est important de le souligner » (*Idem.*) ;
- « par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi, me semble la plus juste, important de dire » (*Idem.*) ;
- « c'est très important, parce que parfois on ne l'entend pas suffisamment comme ça » (E17) ;
- « Pour moi ça aussi ça fait partie de l'accompagnement, l'accompagnement ce n'est pas uniquement que dans la difficulté » (E16).

Valoriser est « naturel » parce que « c'est important » : ici « naturel » s'oppose à « stratégique », c'est-à-dire calculé ou motivé par des motifs pour E. Or l'importance se définit chez E dans le vécu de l'Autre : c'est quelque chose qui « souligne », qui est « juste » et qui « s'entend comme ça » vis-à-vis d'un « objectif à la fin ». Souligner est ce geste de prise d'un marqueur de couleur et de venir colorier ou marquer de cette couleur, sur ou sous les termes visés : de faire ressortir, dans une visée particulière. Cette visée a deux motifs, chez E : d'abord un motif de valeur, celui du « juste » qui est une valeur réflexive : « par rapport à moi-même, c'est quelque chose, qui pour moi » (E16). Il s'agit d'une finalité éthique, dont E s'impute la responsabilité vis-à-vis de soi-même. Puis un motif langagier, à faire « entendre comme ça » ce qui est visé. Il y a réciproquement la volonté de transmettre et à *dire la valeur du travail au sujet concerné*. D'autant plus lorsque la valeur est positive : « bon » (E16, E35, E56 ; EdR3 : E21), « réalisé » (E16, E17 ; EDE : E30), « bien » (E4, E16, E17, E19, E21, E29, E50, E51, E55 ; EDE : E14, E23, E58 ; EdR3 : E10, E31, E46). L'acte de valoriser un acte mêlant un jugement de réalité avec un jugement de valeur, institue la valeur dans l'expérience par l'acte de dire la valeur : E se donne comme « juste » éthiquement « après, que ça soit reçu ou pas, ça, je ne le sais pas » (E16) et ce sera à partir de là que l'accompagnement pourra aussi exercer son « cadre-là ».

La valorisation fait partie de l'accompagnement chez E. Elle est à la fois une fin en soi, mais également un levier, pour observer comment le sujet, par exemple Henry, reçoit le dire-valorisant afin d'agir en accompagnant le travail à partir de la perception qu'en a l'accompagnant. Ce sera au sujet accompagné de « valider », comme il est possible de le voir dans l'autre entretien (EDE : E14) et non à E comme évaluateur. E l'évaluateur met en valeur littéralement la ou les valeurs perçues sur l'objet visé, dans « ce cadre-là » professionnel. Ainsi catégorisée, la valorisation fait relire la séance de régulation sous un jour différent (niv.4, récit d'observation) :

- §2 : « Julie\* déroule son parcours professionnel et formatif ainsi que les différents aspects de sa vie professionnelle présente et ce que j’aurai marqué comme ses centres d’intérêts ».
  - E mentionne que le « non-verbal » et le « face-à-face » sont des occasions pour aussi parler d’autres choses et autrement, « des centres d’intérêts, autres choses et qui... Et qui aussi s’appuyant un petit peu sur tout cela, qu’on peut aussi accompagner différemment » (E25).
- §5 : « E use en majorité de son propre corps pour intervenir dans la situation et les échanges, portés par Julie : approbation, observation, notation, et de formuler des jugements d’approbation en direction de Henry “C’est bien, t’as étudié le territoire !”. “Ah ben c’est bien : au niveau des écrits ça avance” (E2) dès lors que Henry expose les avancées en rédaction ».
  - Il peut s’observer ici la corrélation entre le dire-valorisant et le corps, entre *naturel* car non-stratégique et *technique* par la PNL, de E en-train-de-valoriser, c’est-à-dire dire la chose telle quelle : « t’as étudié le territoire » comme « je le vois, je l’entends, je fais le lien avec ce que j’ai lu de ton écrit ».
  - « C’est bien » marque la valeur claire du travail de Henry dans la perception de E : elle est dite telle quelle.
- §6 : « Julie présente les évolutions du territoire, notamment du quartier d’implantation où se situe l’EHPAD « Je ne vais pas parler de criminalité... » (J6) et E de marquer « d’incivilité », « d’incivilité » reprend Julie, sur un même ton. Ce moment est le seul où E intercède en direction de Julie ».
  - Le cadre-là est d’intervenir pour dire de quelle chose s’agit-il. Puisqu’évaluer est mettre en valeur la chose telle quelle, et que le territoire compte pour E (E17 et E60), il s’agit de « nuancer » (E60) dans le mot choisi – « le mot qui était peut-être un peu fort » (*Idem.*) – afin de dire la chose telle quelle le plus justement.
  - En cela, l’accompagnement s’anime aussi en direction de Julie.

Cette dernière mention permet de décrire l’expérience de l’accompagnement comme la configuration d’un cadre ; autrement dit, que le « cadre-là » reçoit sa signification du « là » comme l’accompagnement. C’est autant une « attitude » (E9, E11) qu’un espace délimitant d’actes et de gestes que E accomplit. Parmi eux, il y a la « valorisation », qui vient rendre significatif le cadre-accompagnement : c’est en disant les choses telles quelles que les sujets peuvent avancer sur, ici, le travail ; mais comme le montre l’intervention de E vers Julie, sur le dialogue aussi des jugements venant faire atteindre la valeur recherchée, au nom du juste.

#### **Le langage de l’éprouvé de l’exemple 2**

Le langage de l’éprouvé de E vient apporter des composantes complémentaires au « cadre », vécu comme de trois facettes en une situation (*cf.* voir le §1).



#### 4.1.c. Les langages de l'éprouvé de E

**§1** Dans l'EDE, l'auxiliaire « avoir » est présenté dans des modalités d'énonciation hautes : la voix monte en son aigue et en puissance tonale. Ce qu'il se manifeste chez E, c'est que dans l'avoir de certaines choses, quelque chose s'y manifeste : des « compétences », de la « démarche personnelle », une « neutralité ».

L'« avoir » vient souligner un gain, un gage, un bien : quelque chose qui est tenu ou présent, donc quelque chose d'observable. La quête émotionnelle de l'évaluateur est de constater et voir ces avoirs : le langage de l'éprouvé vient souligner toute l'implication de soi dans cette « démarche personnelle » présentifiée ici dans l'exemple.

Dans l'EdR1, l'auxiliaire « avoir » est encore présent et présentifié de la même façon, c'est-à-dire prononcé avec une modalité d'énonciation distincte des mots périphériques. Dans la prise de parole numéro 4 (EdR1 : E4), l'évaluateur énumère des choses « bien » ou « très bien » à avoir : un « ressenti, d'aller dans les lieux, de ressentir des choses un peu comment ça se passe », « des échanges numériques », « du face à face ». C'est en fin de parole qu'un motif se donne, privilégiant le « fait que ça revient naturellement » pour atteindre quelque chose, donc l'avoir : « essayer d'avoir des éléments », « réinsister sur certaines choses, sur certains éléments » (*Idem.*).

**§2** Le « cadre » est une chose qui revient dans l'EDE sous la forme d'une géométrie variable (exemples 1 et 2). Son épaisseur, « suffisamment large » (EDE : E15), s'aborde dans une « pratique proposée » (EDE : E14) par la candidate dite évaluée, dans le souci de « voir l'avoir » (*cf.* le langage de l'éprouvé de l'exemple 1) chez celle-ci. Autrement dit, le « cadre » s'éprouve selon deux facettes : une facette « formelle » (c'est-à-dire qui vient conformer le déroulement, l'espace de l'évaluation et les rôles des protagonistes ; EDE : E16) et une facette « personnelle » propre à l'évaluateur, dans un « ailleurs » (EDE : E15) par une ouverture de la perception volontaire de E. Cependant, c'est bien dans la « pratique proposée » (EDE : E14) que E va ouvrir à plus large échelle le cadre personnalisé. La pratique est donc un cadre plus astreint et précis que le cadre formel, mais se justifie par celui-là : sa signification repose sur le fait qu'il s'agisse d'un cadre conventionné et à visée évaluative, à savoir une certification ou une visite sur le lieu du stage. Au sein de celui-ci, il va y avoir la présentation d'une action ou d'un ensemble d'actions venant interpellés l'évaluateur : c'est un « aspect » qui peut être « purement démonstratif » (EDE : E22) mais qui montre l'implication de la personne. Ce mouvement vient poser un cadre qui fait transition : entre le cadre formel quant à sa raison d'être ; et le cadre personnel qui va venir élargir le champ des perceptions de l'évaluateur. Ce dernier se justifie par la présence du second cadre : à partir de ce qui donné, E va élargir ce qui s'y constitue afin de voir ce qu'il y « a » chez la personne, notamment lorsque celle-ci ne « montre pas » (EDE : E22) ce qui est recherché : « qu'est-ce que ça pouvait signifier, en fait ? » (EDE : E23).

Le cadre se donne ici comme des formes géométriques imbriquées, dont chacune vient s'inter-relier à une autre :

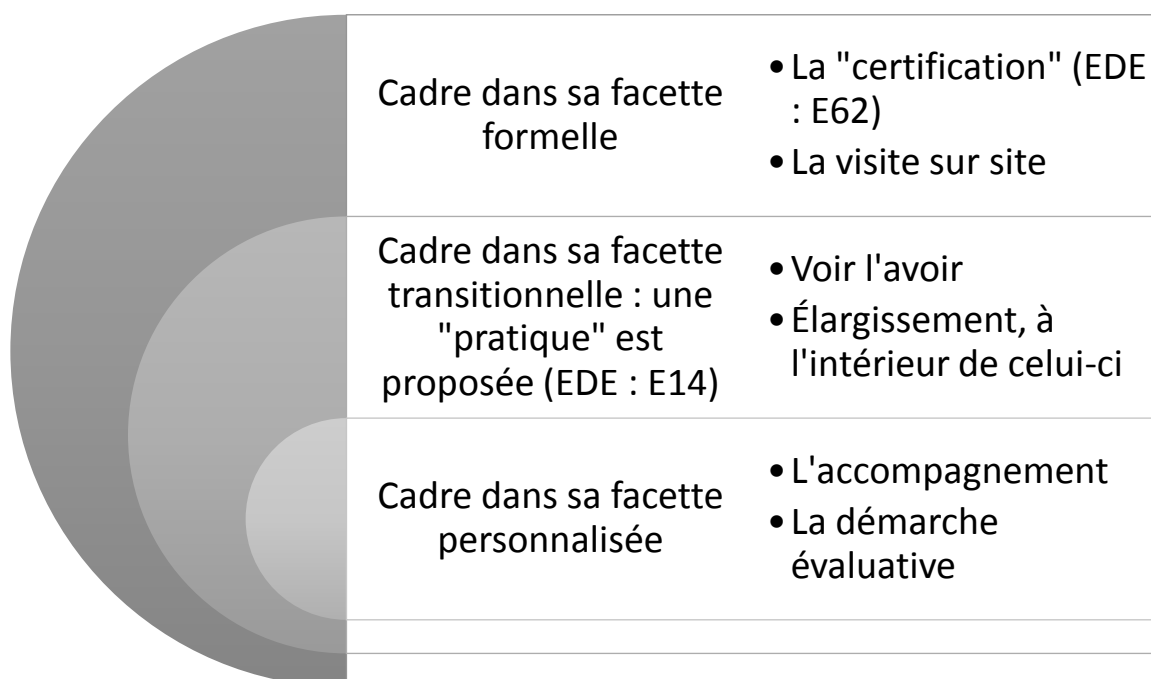


FIGURE 23 - SCHÉMATISATION DES "CADRES" POUR E

Ce qui anime et conduit l'évaluateur à ouvrir le cadre transitionnel, c'est cette intention de voir ce qui est détenu par l'autre personne, concernée par son évaluation.

Dans le même temps, il s'agit aussi d'une démarche réflexive puisque la « neutralité » est aussi concernée (EDE : E9 et E58) : E la détient, du fait d'un premier cadre formel posé en tant qu'évaluateur (parce qu'il est dans un jury ; ou parce qu'il est formateur de Henry : dans les deux situations peuvent se retrouver les documents conventionnels, un terrain d'opération et d'habilitation localisant le site employeur, des personnes référentes et interlocutrices de E). Cependant, c'est face à l'absence d'un « avoir » que la neutralité s'éprouvera par sa perception de E, comme le montre le Vécu 1. E la cherche sciemment dans le moment transitoire entre le voir de l'absence (c'est-à-dire par une explication qui ne convient pas de la part de la candidate, ou par une difficulté qu'elle rencontre (EdR1 : E16)). Sa « démarche personnelle » (*Idem.* et EDE : E13, E15) d'évaluation consiste à poser des voies pour y accéder, quitte à sortir du cadre de la « pratique proposée » pour se rendre dans un autre. Pour s'y référer, E parle d'« autoévaluation en tant que jury » (EDE : E9) venant illustrer que pour l'évaluateur, cette démarche évaluative peut être autant de soi vers une autre personne que de soi vers soi-même.

Cette démarche invite à un effort consistant à rester dans le cadre général venant formaliser la situation (ne pas excéder ou abuser, par exemple, d'un pouvoir ou d'actes inadaptés), tout en conservant une intention d'aller rechercher des informations, des preuves, lorsqu'elles seront absentes du discours, en l'occurrence. Une autre position aurait pu être d'invalider. Mais pour E, il s'agit bien d'une intention que de ne pas en rester là : c'est toute la

dimension « personnelle » (EdR1 : E16) de sa démarche ; et, dans le même temps, toute la complication que pose la situation (EDE : E14). E dira de la situation que

« c'est compliqué parce qu'on s'aperçoit que d'un point de vue évaluation, on n'est pas certain. Je ne suis pas certain que le ou la candidate a bien compris le pourquoi on lui avait dit de mettre un petit peu en avant le fait que le territoire soit divisé par une route ou une autoroute, et quelles étaient les incidences. Et elle, c'était juste : bah on m'a dit de le dire. Et d'écrire. Voilà, là, en termes d'évaluation, c'est un petit peu complexe, parce qu'on se dit : OK. C'est pas forcément réhibitoire, [...] mais ça montre quand même une certaine, un certain investissement potentiel du candidat sur l'analyse d'un territoire » (*Idem.*).

Dans cet extrait, E précise que cette incertitude n'engage pas « forcément » une invalidation. Mais cette nuance, par l'adverbe « forcément », montre l'appréciation de E sur la pratique proposée par la candidate : il décide de voir « un certain investissement potentiel » dont il va lui falloir attester de la valeur : qu'a-t-elle compris de la situation de son territoire ? L'affaire est « compliquée », du fait de l'intention de l'évaluateur cherchant à voir ce qui est détenu par la candidate, sans pour autant « être certain » qu'il y « a » bel et bien quelque chose de valide. En cela, il y a bien une intentionnalité en acte venant caractériser chez la candidate une possibilité de principe : en visant cet objet, l'évaluateur peut alors se concentrer sur la mise en explicitation de l'objet, encore vide de sa signification, mais disposé à être rempli pour évaluer, en « dépassant » (EdR1 : E16) les « difficultés » (*Idem.*) et le cadre transitionnel.

#### 4.1.d. Ma résonance intuitive

**§1** En commençant à traiter des déroulements temporels des vécus d'évaluations, j'ai relu l'entretien d'explicitation comme un entretien à plusieurs phases concernant ce que donne E, et ce qu'il ne donne pas. Concrètement, je ressens comme un changement de ton et de contenus à partir de ma prise de parole n°15 (Ch15). Là, j'y invite E à revenir sur la description de ce qu'il s'est passé, et E répond (E16) chronologiquement 1. de ne « pas rentrer trop dans les détails », puis 2. de contextualiser la certification, du point de juridique (dans la mesure où les textes de Loi encadrant la certification mentionnent la dimension formelle citée par E), puis 3. une première réponse mentionne la « présentation du dossier par la candidate » et 4. la « réflexion », c'est-à-dire le retour sur l'objet discuté sur E, pour lequel E formule la prise de conscience de la « confidentialité », ici de deux natures : celle en lien avec le « cadre de jury et d'évaluation », de la certification ; et celle qui « borde » sa présence et son discours, pendant l'entretien. En effet, E parle de son espoir de ne pas « déborder ». S'en suit alors une explication de ma part sur l'usage des données et de leur transcription (Ch16-Ch20). Au cours de ce dialogue, E adopte une façon de parler et un contenu différents (E21), que je relie à certaines de ses prises de parole autour de la mémoire ou des modalités d'énoncés sur la nuance, comme « je crois », ou « sauf erreur de ma part » (E36) ou en rappelant que la réponse, qui a marqué E (E57), « ne présage rien de

ce que je dis de ce qui peut se passer ensuite, on est bien d'accord » (E45). Cet « accord » est posé comme une compréhension implicite entre nous : “Alban, tu comprends bien que je fais mon travail d'expert-évaluateur comme il faut : je ne m'arrête pas à mon trouble” avait été posé plus haut (E23) alors même que j'invitais E à revenir sur l'expérience vécue et non à me parler de son point de vue sur l'évaluation et la conduite de celle-ci en condition de certification professionnelle (E22). Autrement dit, E convoque sa mémoire pour ancrer son discours et les descriptions (« c'était, alors de mémoire » en E23 bien qu'il ait employé en E14, avant ce dialogue, ou de la « date » lointaine de l'expérience (E29)). En définitive, dès la seizième prise de parole de E, l'entretien a pris une tournure plus limitée ; E me dit alors « je ne me souviens plus » (E23, E61, E63) là où j'entendais et comprenais : “Je ne souhaite pas dire”. Les réponses ou indications à l'issue de ce dialogue se font plus courtes hormis pour les déclarations portant sur le cadre de la certification en général et sur l'appréciation qu'en fait E (E22, E48-E49, E67).

#### 4.2. Les thèmes phénoménologiques émergents

Le thème procédural : la vue et l'attitude

À l'instar des portraits précédents, pour E le VOIR semble avoir une fonction importante (voire « primordiale », EdR1 : E67) dans la mise en acte des « faits évaluatifs ». En effet, la perception de l'évaluateur en situation d'évaluation semble se donner à la description de façon de plus en plus fine et concrète, à mesure que je procédais aux analyses puis à leur rédaction.

Je notais pour B (chapitre 2) que

« L'accès est une voie maîtresse : la vue y est un moyen mais aussi une fin. Un moyen d'accès à l'information recherchée qui sera elle-même évaluée par sa présence ou son effectuation. Et en même temps le complément d'évaluation des résidents : ce sont elles et eux qui sont à termes évalués (vécu 4 de B). Une fin car la vue est ce qui anime l'évaluatrice ».

Cela semble autrement se manifester, ici chez E, tout en gardant cette importante relation entre fin et moyen. VOIR est en effet le moyen pour E de fixer non seulement le verdict de la « certification », c'est-à-dire cette évaluation institutionnelle qui doit être conduite dans le cadre de la validation d'un diplôme d'une formation. Mais aussi de se fixer soi-même dans la posture « personnelle », dans une « attitude » (EdR1 : E9, E11 et exemple 2) qui vient baliser le déroulement temporel du vécu (vécu 2) d'évaluation. Adopter cette « attitude » fait passer l'évaluateur dans une attention différente de celle de « jury/juré » (EDE : E9) ou de représentant d'une institution et de son pouvoir, de façon générale « une certaine forme d'autorité » (EdR1 : E30) (entre représenter le CRP dans le vécu 2, ou représenter la DRJSCS dans le vécu 1). Dans le premier entretien, l'évaluateur mentionne la « même démarche de voir » (EdR1 : E56) et le statut d'une structure d'alternance entre « active » et « passive » (*Idem.*), à partir de phénomènes visibles par E.

Phénoménologiquement, le terme de l'évaluateur renvoie à celui de Husserl (1950) lorsque le philosophe expose le concept d'attitude (*Ibid.*, §28-§30, pp. 92-95) pour montrer l'état de l'actualité de la conscience du sujet dans le monde : entre « l'attitude naturelle » (*natürlich eingestellt*) (*Ibid.*, p. 92) qui est « engagé[e] dans la vie naturelle » (*Idem.*), c'est-à-dire dans le « monde naturel », et l'attitude phénoménologique qui va suspendre le cours des choses naturelles pour viser une eidétique, pour laisser s'accueillir l'intuition : départager et distinguer « [...] *le fait* même d'être-là-pour-moi, [avec] *ce qui* est là » (*Idem.*). La noèse vient, à partir du « fait même », viser une présence réelle qui se motive par une intentionnalité évaluative telle que E la conçoit, c'est-à-dire d'une « démarche personnelle » (EdR1 : E16 ; EDE : E13, E15) venant actualiser son attention sur la présence ou l'absence de quelque chose donnée de la part de l'autre pour agir.

Le thème de la neutralité : une valeur et un fait

Je note pour l'exemple 1 que « la démarche évaluative de consiste en la pose de voies d'accès à ce type d'informations (à savoir : des informations détenues par la candidate lui permettant d'« avoir une neutralité » [EDE : 58]). Ce qui est visé est un espace transitionnel (que le langage de l'éprouvé §2 vient donner une facette) pour venir se mettre en vis-à-vis d'une chose alors manquante, mais dans le même temps présente. Elle manque dans le texte et le discours de la candidate ; mais elle est là dans le vécu de E. L'effet sur l'adoption d'une neutralité est épiphanique : la neutralité s'obtient par une forme de révélation désirée mais dont sa face est « cachée » (CNRTL, 2022). La manifestation devient réelle lorsque le retour de la CNN vient être adéquat à la noèse de départ. En cela, l'expérience de la neutralité est épiphanique : elle n'est pas de l'ordre du contrôle (de soi, de l'autre, de l'environnement, des outils, etc.), mais de l'intersubjectivité et de l'éthique. C'est une expérience traversante et dont la forme se donne dans le vif du dialogue.

Cependant, la neutralité est déontologiquement consubstantielle à l'évaluation. Elle vient se signifier comme une neutralisation de certaines informations en-dehors de son cadre (ce que l'évaluateur identifie de « nature confidentielle » (E16)) et comme non-condamnation de la candidate en ne reposant le verdict que sur l'absence d'informations. En cela, la neutralité est un avoir (*cf.* le langage de l'éprouvé n°2).

En définitive, la face objective de la neutralité (celle qui peut s'observer) se manifeste, entre une valeur et un fait, sur ce qui semble être un acte de langage, un « *speech act* » (Austin, 1991, pp. 147-148). Cette manifestation est autant réflexive qu'intersubjective. Pour illustrer

cela, je prendrai l'exemple de deux éléments du discours de E : un adverbe (« effectivement ») et un adjectif (« bien ») d'« aspects évaluatifs » (Riegel *et al.*, 2016).

E emploie l'adverbe « effectivement » dans nos trois échanges<sup>1</sup>. Ce terme, de modalité d'énoncé de type évaluatif, est dérivé du terme « effectif » (CNRTL, 2022), lui-même signifiant étymologiquement « ce qui a ou peut avoir effet », synonyme de « réel » ou bien dans le vocabulaire militaire « un nombre réel des soldats composant une formation » (*Idem.*). Sa racine latine appuie l'action de la première signification, *effectivus* pouvant se traduire en « qui produit, pratique » (*Idem.*). Je pense que la prononciation de l'adverbe est un acte « perlocutoire » (Austin, 1991, p. 119) venant acter comme valide-d'une-façon-neutre ce qui est dit ici, à ce moment-là. La façon neutre fait croiser à la fois la reconnaissance comme un fait de ce qui est dit qu'une mise en valeur de la chose du fait. Son expression corporelle et objective serait alors la « valorisation » (exemple 2), c'est-à-dire une configuration particulière et exercée dans le cadre d'un accompagnement pour dire la valeur de quelque chose de précis à des fins de développements de soi (en direction de l'accompagné) et d'une bonne conduite professionnelle (en sa propre direction, d'accompagnant).

Le « bien » marque le « travail » (EdR1 : E17). Ce dernier peut se nuancer, c'est donc plus exactement le fait d'avoir fait et que le résultat soit celui-ci vu par E qui est « bien », et qui doit se dire (E16). Le « bien » est une valeur éprouvée par un « *speech-act* » (Austin, 1991), c'est-à-dire un acte de langage « illocutoire » (*Ibid.*, p. 113) venant située la valeur : « souligner, que ce soit acté et verbalisé : ce que tu as fait c'est bien » (E17). Cependant, ce « bien » s'incarne chez E : c'est parce que « ça c'est très important » (*Idem.*), vécu comme tel par l'évaluateur, que le « bien » illocutoire a du sens vécu comme tel. E ne mentionne pas qu'il perçoit chez Henry\*, en l'occurrence, que le stagiaire vit lui aussi son travail comme « bien » ; ou même qu'il perçoit qu'Henry perçoive la qualité de son travail. E parle d'un savoir et d'une sensation (E17) en lui-même et d'une vue, de nouveau, qu'il a sur le travail du stagiaire. Le fait que cela soit « tout simple(ment) » renvoie à une intuition, à quelque chose qui se présente à E lorsqu'il voit le travail de Henry : et que c'est de cela qui faille « reconnaître à un moment donné » (*Idem.*) en « actant » par le dire (*Idem.*).

Le « bien » est affranchi d'une perspective morale ou religieuse (E19) : « ce n'est pas du tout dans ce cadre-là, en fait » (*Idem.*). Son sens, pour utiliser le terme de l'évaluateur (E19 et

---

<sup>1</sup> J'y recense les fréquences suivantes : 53 occurrences pour l'EdR1, 20 occurrences pour l'EDE et 19 occurrences pour l'EdR3.

E21), se déploie « aujourd'hui à cet instant t, ici et maintenant » (E21) du fait qu'« on se voit » (*Idem.*).

La neutralité serait une illustration d'une noèse « évaluative ». Une intention s'exerce en direction ici d'un couple qui ne repose pas seulement sur une matérialité : la candidate et une information détenue dont la valeur s'éprouve dans une circonstance particulière. La visée est complexe, dans la mesure où ce qui est visé est chez un autre *ego* ; mais ce qui justifie de viser la chose en question, c'est la situation elle-même. En d'autres circonstances, E pourrait se comporter autrement dans les moments déterminants la situation. C'est parce que l'évaluateur est engagé – normativement par le fait que la situation soit une certification ; et éthiquement par le fait que c'est sa volonté-même qui s'exerce – que la neutralité est désirée chez E et s'éprouve dans un cadre à deux côtés (comme cela est décrit dans l'exemple 2). La neutralité étant à la fois un fait – à viser, à initier – et un garde-fou – réflexivement, pour une conduite « juste » (exemple 2). Elle semble, en cela, faire valeur dans la conduite d'une évaluation telle que E la définit (exemple 1), du fait justement qu'aucun cadre formel ne vienne la motiver : les faits devant être correspondants avec la visée. Et ceci, jusqu'à un niveau réflexif, lorsque c'est E lui-même qui donne une information.

## Chapitre 5 – Portrait croisé de C et M

C et M sont deux agentes de la DRJSCS de la région d'Île-de-France. L'intitulé de leur poste est celui de Conseillère d'Éducation Populaire et de la Jeunesse (CEPJ), poste historique datant de l'institution du ministère du Temps Libre, de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs (1981-1983, gouvernement Mauroy). La CEPJ a une fonction de veille des valeurs et des principes de l'éducation populaire en direction des structures et institutions s'en revendiquant. Elle représente l'État dans l'application des décrets et des arrêtés ministériels concernant les formations, professions et habilitations des structures de la Jeunesse et des Sports.

Cet historique tient au cœur de C, dans la façon dont elle conçoit et perçoit sa fonction, aujourd'hui mise à mal par les différents changements ministériels et structurels de la DRJSCS (EdR1 : C137). M et C sont deux des trois référents de la DRJSCS d'Île-de-France. En tant que telles, elles forment les experts-évaluateurs dans leurs fonctions évaluatives ; elles habilitent les organismes de formation souhaitant proposer une formation conduisant à un diplôme dit « JEPS » ; elles animent des concertations entre institutions et fédérations d'éducation populaire et de sports sur des thèmes comme la laïcité, l'égalité femme-homme, la mixité sociale et culturelle et incitent à la conduite de projets, financés ou non, par les collectivités territoriales ou d'autres organismes paritaires.

C et M évaluent aussi des candidats-stagiaires, lors de certifications, avec d'autres experts-évaluateurs. Elles animent les commissions de validation des certifications et arbitrent les décisions.

### À propos de la nature « croisée » de ce portrait :

Le portrait est « croisé » car il s'agit de deux personnes qui ont installé les situations d'enquête de façon à ce qu'elles soient toujours ensemble. Si ma prise de contact de départ est passée par C, du fait de la relation avec le CRP (*cf.* la contractualisation, en partie 2 : chapitre 5, section 5.2.), c'est l'intéressée qui aura, à chaque fois, convoqué M dans nos échanges, jusqu'à l'observation<sup>1</sup>.

Sur le plan méthodologique, je ne voyais pas de contre-indication dans la mesure où le positionnement des deux personnes était identique sur le plan formel : ce sont deux CEPJ, en fonction depuis un certain temps. Une complicité semblait émaner de leur relation : j'ai

---

<sup>1</sup> L'observation de la situation a consisté en une journée de formation en direction des nouveaux « experts-évaluateurs ». Ce terme est utilisé par les agents de la DRJSCS pour désigner le professionnel qui conduit les certifications et les audits des OF en délégation institutionnelle. Par ailleurs, j'ai pu, après l'EDE, procéder à une observation d'une journée de coordination de certification sur un OF avec C.



estimé qu'elle pouvait servir l'enquête en leur facilitant des mises en explicitation de situation ou d'expressions.

Aussi, plutôt que de chercher à décrire deux portraits distincts, du fait des méthodes de recueils et d'analyses, j'ai préféré établir un portrait « croisé », c'est-à-dire qui fait se croiser deux personnalités singulières en une formalisation, sous la forme d'un portrait. Par conséquent, il y a deux personnes grammaticales qui s'expriment dans les récits, puis dans les analyses : le « je », qui vient incarner la position sur une seule personne ; le « nous », qui vient incarner la position de parole sur cette équipe.

### 5.1. Résultats des descriptions phénoménologiques

Dans un premier temps, les résultats des descriptions phénoménologiques sont rapportés dans ce tableau. Ces résultats sont opérés *via* les quatre méthodes descriptives.

En synthèse, du point de vue quantitatif, il est obtenu les résultats suivants :

<i>Méthodes</i>	<i>Déroulement temporel</i>	<i>Exemples</i>	<i>Langages de l'éprouvé</i>	<i>Résonances intuitives</i>
Résultats	1 vécu	2 exemples	2 objets	2 intuitions

TABLEAU 15 - RÉSULTATS QUANTITATIFS DU PORTRAIT DE C ET M

#### 5.1.a. Le déroulement temporel d'un vécu d'évaluation

Voici les résultats des descriptions d'un déroulement temporel d'un vécu d'évaluation :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :
  - Vécu 1 : « On a reçu un candidat toutes les deux »

#### Quelques commentaires sur le résultat :

Le dialogue du premier entretien (EdR1) est rythmé par plusieurs objets de discussion, sans jamais atteindre une description détaillée et située d'une expérience. Tandis que, par principe, l'entretien d'explicitation (EDE) a permis l'étayage d'informations procédurales concernant une expérience de certification vécue à deux, par C et M alors en binôme d'évaluatrices.

*Vécu 1 : « On a reçu un candidat toutes les deux » (EDE : C6)*

*Moment 1 : Dans le box de l'auditorium, nous avons pris connaissance du dossier et nous avons une question sur son projet.*

Moment 2 : Nous recevons le candidat, qui s'installe d'une façon particulière en sortant son ordinateur.

Moment 3 : M présente les modalités de la certification, pendant que C observe le candidat.

Moment 4 : Nous nous présentons comme membres du jury : nous ne sommes pas des « évaluateurs lambda ».

Moment 5 : Le candidat se présente et présente aussi le quartier sur lequel il a travaillé.

Moment 6 : L'entretien commence par le visionnage d'une vidéo de Chirac.

*Moment 6bis* : M regarde C, qui ne la regarde pas : il ne faut pas que le candidat s'en aperçoive. Nous n'intervenons pas.

Moment 7 : Après la vidéo, le candidat poursuit sa présentation sur l'argumentation de son projet.

Moment 8 : Nous coupons le candidat au bout du décompte de 20 minutes, pour passer au temps d'échange et des questions.

Moment 9 : M pose la première question, sur les éléments justifiant le projet du candidat.

Moment 10 : Le candidat renvoie à son dossier et ne répond pas à la question.

*Moment 10bis* : Le visage du candidat se ferme, tandis qu'il feuillette son dossier. C'était limite : nous ne sommes pas rassurées.

Moment 11 : Nous demandons une explication de la vidéo de Chirac, notamment sur le rapport avec son projet et le diplôme.

*Moment 11bis* : Nous posons nos questions au candidat, afin de faire développer davantage et pour valider des UC.

Moment 12 : Nous rappelons notre rôle, notre position, ce pour quoi on est là au candidat.

Moment 13 : Il y avait une forme de blocage : le candidat ne donne pas de retour et son visage reste froid et fermé jusqu'à la fin.

Moment 14 : C commence à voir le temps qu'il reste avant la fin de celui imparti au candidat : il faut faire tenir le rush, tenir le temps par crainte d'un recours.

Moment 15 : Lorsque le temps arrive au 40 minutes, C met fin à l'échange.

Moment 16 : Le candidat sait très bien qu'il n'a pas validé, là.

Moment 17 : Le candidat nous demande s'il devrait y avoir la parité dans les entretiens ainsi que « comment sont choisis les jurys et les évaluateurs ».

Moment 18 : Nous lui demandons « s'il veut encore rajouter quelque chose ».

Moment 19 : Le candidat nous répond non et « remballe ses affaires ».

*Moment 19bis* : C'est tendu, nous ne sommes pas à l'aise.

Moment 20 : Le candidat commence à partir ; nous nous levons, et C lui ouvre le volet ; le candidat ne se retourne pas.

Moment 21 : Quand il est parti, nous avons échangé sur nos sentiments respectifs : « on était parties sur la même impression : on est des femmes ».

Moment 22 : Le fait que le candidat ne réponde pas aux questions vient du fait qu'« il nous sent pas légitimes » parce que « c'était misogyne, c'est une tension par rapport au genre ».

Moment 23\* : Nous actons une « non-validation pour les UC »

Commentaires : Ce vécu est une description d'une certification en conditions réelles d'une formation JEPS. À l'instar du vécu 1 de B, il donne une structure globale d'un vécu. À l'intérieur de ce dernier, plusieurs vécus particuliers sont descriptibles, portant sur au moins trois expériences différentes : 1) le démarrage de la certification, 2) la vidéo de Chirac et 3) la mise à fin puis la fin en elle-même de la certification. Toutes trois viennent étayer des moments du vécu 1, correspondants à son déroulement temporel.

Le dernier moment est accompagné d'un astérisque puisque je ne peux pas le positionner avec certitude à cet emplacement. Je le maintiens ainsi, du fait que ce geste de verdict entraîne la fin de l'expérience de la certification formellement avec le départ du candidat-stagiaire.

#### 5.1.b. Les exemples d'expériences d'évaluation

Voici les résultats des descriptions d'exemples d'expériences d'évaluation, par entretien :

- Entretien d'explicitation (EDE / EdR2) :
  - Exemple 1 : La « posture neutre d'expert »
- Entretien à chaud (EdR1) :
  - Exemple 2 : La posture « d'éval' un peu biaisée » ou la « posture contradictoire » en expérience d'évaluation

#### Quelques commentaires sur les résultats :

Les deux exemples sont différemment constitués. Le premier exemple étudié (EDE) consiste en la description d'une posture vécue par sa signification comme « neutre », mais qui permet de faire révéler tout le sensible contenu à l'intérieur de la neutralité comme expérience vécue en évaluation. Ce dernier contenu relève d'une mise en sens des évaluatrices quant à une expérience difficile d'un vécu de misogynie à leur égard par un candidat à la certification.

Le second exemple se constitue de différentes micro-expériences venant toutes faire signifier la « posture d'évaluation ». Entre le rapport aux textes et le rapport au pair-évaluateur, le rapport au candidat et la relation aux institutions, le vécu postural est une « contradiction » (EdR1 : C62) dont il est possible de décrire les constitutions.

*Exemple 1 : La tension dans la « posture neutre d'expert »*

**Description :** Cet exemple s'inscrit dans le vécu 1. C et M sont deux évaluateuses en situation de certification. Elles veulent être dans leur posture « neutre d'expert » (EDE : C179), c'est-à-dire conduire la certification avec le candidat en recherchant les compétences de celui-ci, à partir de son dossier, de son exposé oral et des réponses aux questions posées. Cependant, C et M vivent autre chose que cette posture : elles sont « mises dans une place qui ne leur convenait pas » (C59) par le candidat, du fait d'être des femmes. Cet exemple décrit les enjeux tensionnels dans le vécu de C et de M dans la conduite d'une certification.

Dans un premier temps, il s'agit de situer ce que signifie une « posture neutre d'expert » (C179 et M326). Celle-ci se caractérise par une attitude (il faut garder le calme (M325), viser une « égalité de traitement des candidats » (M317) en restant neutre (M326)) et des définitions d'un « rôle » (C178) et d'une « position » (*Idem.*) qui sont ceux de « l'expert » (*Idem.*) en situation d'évaluation. L'expert, en situation, vise un but : « on est là pour rechercher les compétences » (C178).

La « posture neutre » consiste, dans cet exemple d'expérience, à maintenir une façon de se comporter et d'éprouver l'expérience correspondante à une figure de « l'évaluateur ou l'expert » dont les traits sont descriptibles à partir du récit d'observation<sup>1</sup> (cf. annexes, partie 3 : chapitre 5, récit d'observation de C et M) :

- « Quand vous évaluez une épreuve, vous êtes évaluateur ou expert » (récit d'observation : J1), des « co-évaluateurs » du fait d'être en binôme ainsi que des « collaborateur du service public » (J2).
- L'évaluateur est un « observateur » (*Idem.*).
- Il est animé de « règles déontologiques » (J10) qui sont « la neutralité, la confidentialité, l'égalité de traitement des candidats, la solidarité des décisions, l'objectivité » (*Idem.*).
- Plus spécifiquement encore, « quand vous allez évaluer, vous allez vous fixer sur des compétences, *via* les grilles de certifications » (J4). L'évaluateur-observateur est un individu qui, dans une épreuve, vient « se fixer sur des compétences » qu'il observe. Le « *via* » vient illustrer la façon dont il s'agit d'observer : les « grilles de compétences » servent de voie à l'observation des compétences. Ces dernières sont,

---

<sup>1</sup> L'observation a porté sur une séance de formation, en direction des nouveaux évaluateurs et nouvelles évaluateuses. La formation consistait à exposer les règles et normes encadrantes de la fonction d'« évaluateur » ainsi qu'à vivre des mises en situation de conduite de certification. La journée de formation a été animée par C, M et un autre collègue de la DRJSCS, identifié pour la recherche sous « J ».

par conséquent, toujours *a priori* décelable : à l'évaluateur-observateur de « se fixer » dessus, lorsqu'elles apparaissent.

- Cette démarche nécessite une connaissance du métier, mais aussi du diplôme en général : « Vous pouvez être sur vos spécialités : mais il va falloir prendre un peu de hauteur et vous approprier les autres textes puisque vous êtes experts » (J4). Les « spécialités » renvoient autant à la profession exercée qu'à la formation diplômante validée (entre « sports » et « socio-culturelle »). Les « autres textes » sont les référentiels de compétences différents de ceux utilisés pour la formation validée par l'évaluateur. Les connaître, se les « approprier », sont une nécessité pour être « expert ».
- L'appropriation des référentiels n'implique pas l'unilatéralité dans leur interprétation : « les phrases [du référentiel] sont sujettes à interprétations » (dialogue 1) mettant l'expert en position de responsabilité quant à ses observations et son verdict quant à la manifestation ou non de compétences. Cependant, c'est le jury qui est « souverain » (J12), « soulageant » (*Idem.*) ainsi de l'imputabilité du verdict.

Cependant, l'expérience de C et M vient remettre en question cette figure. Tout commence par une expérience d'« incompréhension » (C35 et C73). Après la première question posée, le candidat formule son explication (C30), vécue par les évaluateuses comme une « gêne d'incompréhension » (C35). Il semble que le renvoi au document écrit ne suffise pas pour comprendre ce que le candidat propose ; alors M et C réagissent en ancrant leur question dans le contexte de la certification et de leur position professionnelle : « si on vous pose la question » (C30, M31, C32, M33, M43, M44, M169, C178). Le candidat finit par se braquer (C36) : « son visage se ferme » (C37, C42, C198, C199, C296), « il reste sur sa position » (C36, C39, C42, M46) pour renvoyer au dossier, répondant que « c'est évident » (C43, C46, M47, M48, M196, C300, C301). Pour les évaluateuses, le candidat « ressentait qu'il allait pas valider » (M65, M66, C296). Pour finir, les évaluateuses ne peuvent pas fixer quelque chose sur la production du candidat : « on n'a pas d'écho à ce qu'on peut lui demander » (C72). Il semble que ce schéma se trouve pour deux objets investigués par les évaluateuses : celui sur le projet, particulièrement son diagnostic (M31, M44, C71, C72 et M74) et celui pour l'usage de la vidéo de Chirac (M47).

Cette première expérience montre que la neutralité s'incarne du côté des évaluateuses comme autant de gestes de questionnements que comme autre chose : des sensations. Il y a comme un enlèvement dans une situation avec le candidat : « se braquer » exprime que l'autre se refuse, se ferme, empêche, par le maintien d'une position, comme dans un rapport de forces où le premier qui baisse sa garde perd. D'un autre côté, les évaluateuses font tout pour conduire les soixante minutes imparties au candidat : vingt minutes de présentation, où la parole est exclusivement donnée au candidat ; suivies de quarante minutes d'entretien rythmé par un jeu de questions-réponses, piloté par les évaluateuses.

L'enlèvement est vécu de deux façons différentes. Il y a celle qui est animée par les « règles déontologiques » et il y a une autre.

La première se décrit et s'explique par les évaluatrices de la façon suivante :

- « on a vraiment balayé tous les OI » (C256) ;
- « pendant une heure » (M237) ce qui est le temps total imparti maximal pour chaque candidat ;
- en n'interrompant pas le candidat durant sa présentation (M112, C130, C131) ;
- de façon à « remplir le temps pour valider » (M241, C259) exprimant la finalité de l'usage.

La seconde façon de vivre cette expérience, celle des sensations, se requalifie à mesure que la situation se déroule. Tout d'abord, le candidat effectue sa présentation :

- Il y a une sortie des situations habituelles : « c'était un peu déconnecté de ce qu'on a l'habitude de voir. [...] pourquoi pas » (M136).
- Puis un jeu de regard, qu'il s'agit de voiler au candidat (M110, M112, C126, C128, C129, C130, C131) et cela durant tout le long de la situation, venant exprimer l'incompréhension.

Vient le temps des questions pour conduire l'entretien. Deux objets reçoivent l'attention des évaluatrices : le diagnostic du projet et la vidéo de Chirac. La façon dont le candidat va interagir avec les évaluatrices par le biais du dialogue (élément nécessaire pour conduire la certification et administrer le verdict) va mettre à jour un vécu de perception misogyne, soit un vécu neutralisant de la « posture neutre » par la réflexion au corps. Pour comprendre ce phénomène, il faut d'abord décrire les deux expériences d'incompréhension, d'abord sur la vidéo de Chirac puis sur le projet.

Durant la présentation du candidat, ce dernier a diffusé une vidéo de l'ancien président français Chirac. Cette vidéo manque de « lien » (M28, C29, M44, C48, M51, M52, M118, M154) avec à la fois la situation de certification (qu'est-ce qui veut être prouvé par ce biais ?), la situation professionnelle (qu'est-ce qui veut être exprimé sur le contexte ou la position du candidat ?) et le dialogue (quel message veut-il faire passer ?).

La lecture du dossier n'a pas permis aux évaluatrices de voir une compétence attendue chez le candidat. Cette dernière était de proposer un projet répondant à un besoin d'un public à partir d'un diagnostic par la formulation d'un but, ici, de « cohésion dans le quartier » (C25) par l'apprentissage de la langue Arabe (M25, C35, M74 C103).

Les évaluatrices viennent chercher l'expression de cette compétence « en termes d'explications » (C35) : il faut « prouver » (M25) que « son constat [soit] en rapport avec son projet » (*Idem.*) et « le diplôme » (C35). Tout comme l'usage de la vidéo : pourquoi et à quelle(s) fin(s) cette vidéo a été diffusée.

Le retour du candidat consiste au renvoi dans le dossier, vécu de façon systématique. Cependant, le renvoi comme la posture du candidat se vivent de façon progressivement « limite » (M55, M56) agressive. La situation est « chaud[e] », « tendue » (M53, M54, M56) : les évaluateuses ne sont « pas rassurées » (C50, C51) du fait que quelque chose se manifeste dans l'espace que M explique ainsi :

« Il y eu une euh... Voilà, une tension qui n'était pas... [s'interrompt] Mais j'me souviens que... [se reprend] même pendant, euh... l'échange, moi, j'ai... j'ai été mal à l'aise parce que ses propos ne... [elle hésite] avaient une certaine incohérence, si tu veux, je... je voyais pas où il voulait en venir, je voyais pas c'qu'il voulait nous... nous montrer et on avait beau essayer d'le ramener toujours, euh... sorti d'nous dire : effectivement, c'est évident, si c'est... [s'interrompt] ça rime à rien, quoi » (M196).

C va situer la « tension » et nommer ce qu'il se vit chez les évaluateuses par le fait de ne « pas être à l'aise » : « Vu la tournure que ça a pris, et on sent... [se reprend] on sentait, quand même, la tension qu'il y avait dans... dans le petit box. On n'était pas... on n'était pas à l'aise, quoi » (C208). Ce fait de « ne pas être à l'aise » se retrouve fréquemment dans les *verbatim* de C et M (C200, M188, C201, C202, M189, C203, C204, M195, C211) jusqu'à la fin, au moment du départ du candidat, où « c'est tendu » (C202-C204) : « on est seules dans [la salle des certifications] avec...avec lui » (M190, C205, C206). M dira que le candidat était « quelqu'un de dangereux » (M256).

La situation est vécue comme « dure » (M216), dont le temps est vécu comme long (M116, C133) qui se traduit par le fait notamment de « tenir le temps » (C181, C183) pour éviter un recours de la part du candidat (M174, C181, C183, C184).

Enfin, une explication se donne chez les évaluateuses, qui vient donner un sens à l'ensemble des phénomènes la difficile conduite de l'entretien et aux sensations de malaise. Cette explication se donne sous la forme d'un éprouvé de misogynie. Pour C et M, les phénomènes d'incompréhension, puis progressivement de « braquage », à la « limite » d'agressivité telle qu'elles la perçoivent chez le candidat sont corrélés à une problématique de genre. C et M précisent ainsi ce qu'elles ont compris de l'attitude du candidat : « avant d'partir, il a posé cette question en nous disant : comment sont choisis les jurys, euh... enfin, les... les évaluateurs ? » (M60). « Deux femmes qui... [se reprend] qu'il pense qui le jugent sur euh... ses compétences à... à... à obtenir ou non un... un [diplôme]. Enfin, tu vois, c'était... c'était vraiment ça, quoi. Pourquoi c'est deux femmes qui... qui me jugent alors que... [s'interrompt] j'pense qu'il jugeait qu'on n'avait pas les compétences pour le juger lui, quoi. C'est l'sentiment, en tout cas, que je... [se reprend] que j'ai eu » (C79).

- « on est des femmes, quoi, on est des femmes » (C240, C245).
- « qui était évalué par deux femmes. C'est deux femmes qui évaluent mes compétences » (C249).
- « c'était misogyne, c'est une tension par rapport au genre » (M218).

Cette mise en rapport « être femme compétente » vient se trouver dans la notion de « légitimité » que les évaluateuses exposent :

- « l'impression qu'il y a eu, par rapport à cet homme qui était là et qui trouvait que ces deux femmes n'étaient pas légitimes dans leur posture d'évaluation » (C33).
- « Oui, si on était assez compétentes pour lui faire passer son examen » (C54).
- « j'ai ce sentiment, euh, gardé, euh... qu'il avait... / oui, que pour lui, on n'était pas légitimes » (C55).
- « On n'était pas légitimes... » (M62, C57, M168, C179).
- « c'est c'que j'ai ressenti, parce qu'on était des femmes » (M63 et C58).

Cet exemple vient illustrer une mise en expérience de la « posture neutre d'expert » (C179). Dans ce qui se donne, M et C parlent d'informations pouvant être repérées par des cadres formels et objectivants, comme peuvent l'être les heures du début et de la fin de l'entretien, la formulation des questions et les gestes accomplis par les évaluateuses. Dans le même temps, la neutralité s'éprouve dans la chair-même des évaluateuses, où le discours porte sur le registre de l'éprouvé. La neutralité correspondrait à une apparence d'office, c'est-à-dire relative à une référenciation venant cadrer et justifier de faits et de gestes comme le sont les « règles déontologiques ». Cependant, en tant que telle, la neutralité-apparence vient nimmer le vécu du corps-propre des évaluateuses qui, lui, n'est pas neutre, d'autant qu'une forme de violence est éprouvée, voire un vécu de danger, qui ne dit rien du danger lui-même. La neutralité d'évaluation consisterait alors plus à un noème attributif, c'est-à-dire la manifestation visée d'une application d'un ensemble de lois ou de principes (ce qui reviendrait à une forme d'ascèse), visible par les personnes concernées (du candidat au pair-évaluateur ou au jury). Mais moins à un vécu, c'est-à-dire une expérience significative comme telle, donc se manifestant chez le sujet comme neutre. L'état de « neutre » est un effort dont la motivation est elle-même mise à l'épreuve : « Il fallait qu'on reste neutres » (M325-M326).

Les données de corroboration (niv. 3) viennent étayer cela sur un autre niveau, celui plus général d'être une femme-évaluatrice. M et C exposent que bien qu'il y ait le souhait d'en parler avec des pairs, il y a « des formes de misogynie » (M301) qui sont présentes au sein de l'organisation (C319 et C321). Cette absence de neutralité dans le vécu se vit comme « d'autant plus rageant » (C321), « d'autant plus prégnant, quand même » (M303) que les agents incarnent, par mandat, les « règles déontologiques » comme les textes de Loi régulant l'exercice des fonctions d'État. Le témoignage des évaluateuses auprès des collègues se vit comme sans écho (M299-M300), avec « une forme d'empathie » (C319) mais aussi « de gêne, parce qu'on en vient encore à [se reprendre] au fait que euh l'homme est supérieur / enfin se pense parfois supérieur à... » (*Idem.*). Dans cet ordre, C et M imaginent le même vécu 1 si l'évaluatrice était un homme (M293), « s'il aurait eu un comportement différent » (M294) : « il se serait adressé qu'à l'homme » (C313, C315).



*Exemple 2 : La posture « d'éval' un peu biaisée » ou la « posture contradictoire » en expérience d'évaluation*

Description : La « posture » est un terme sollicité par M et C durant l'entretien. Il vient exprimer un ensemble d'informations venant caractériser à la fois les significations de l'évaluateur, c'est-à-dire comme d'une identité professionnelle ; et à la fois les actions, concrètes et observables, parfois normées, parfois hors-cadres, de ce qui fait que la personne évaluée. À partir de plusieurs vécus, C et M viennent donner à voir ce qu'il en est de cette posture « un peu biaisée » (C77) qu'est celle de l'évaluation. Cette qualification renvoie à un mouvement, oblique (CNRTL, 2022), qui dévie d'une direction droite simple. Les différents niveaux de description permettent de rendre compte de la tension exercée, d'abord sur les deux évaluatrices dans l'incarnation de cette posture (niv. 2), puis dans celles des pairs évaluateurs coordonnés par les deux agentes (niv. 3) où se donnent les significations politiques de l'évaluation.

C et M sont « en injonction paradoxale entre [leur] façon d'évaluer et ce qu'on [leur] demande de faire » (M24), qui fait que les évaluatrices « [ne] s'y retrouvent plus » (C85).

La « façon d'évaluer » consiste une démarche appelant à utiliser des « grilles de certification » (récit d'observation : J4) afin de « fixer sur des compétences » (*Idem.*) les éléments fournis par le candidat : « on s'en réfère à la grille » (C255). Celle-ci a une fonction régulatrice dans les échanges entre EE, de façon à viser et se concentrer sur les compétences recherchées. En tant que telle, « on peut remettre en cause les grilles » (M150), car leur usage est d'être interprétée (récit d'observation : dialogue 1). Ce qui fera par conséquent une façon d'interpréter conforme, sera dans la posture, c'est-à-dire la présentification de soi, dans l'exercice de l'évaluation, en direction de quelqu'un ou de quelque chose, que C qualifie de « neutre et bienveillante » (C188). Cette dernière notion ne se définit pas par « les valeurs de l'affect, qui n'ont rien à voir avec l'évaluation » (C95) : à celles-là correspond une relation évaluateur-candidat éprouvée comme amicale, par exemple (M31-C96), où l'évaluateur est « dans le sentiment » (C91) vers le candidat, l'empêchant d'incarner ce qui correspondrait alors à la neutralité (*cf.* exemple 1) et à la manifester : « elle refusait de remplir la grille » (C94), puis « elle a essayé d'influencer l'autre [...] J'lui ai dit : vous comprenez bien que c'est des compétences qu'on évalue, c'est pas le fait que ça soit votre copine ou pas votre copine, c'est...c'est les compétences » (M36).

Cependant, le « corps » professionnel (M78) disparaît progressivement du « service » (*Idem.*), les missions et fonctions d'évaluation se reléguant progressivement aux professionnels dans la société civile, en-dehors de la DRJSCS. Dans le même temps, de nouvelles dispositions concernant le « traitement des candidats » (M78, M79) et la validation des diplômes font que les CEPJ sont « un peu aux prises avec des questions politiques. Il y a des fois des choses qui vont pas et au final, plus haut, on nous dit : ah, ben non non, il faut que ça passe » (C62). C l'explique par deux « cadres » (*Idem.*), dont le vécu

est « compliqué » (C63). Le premier cadre est le « cadre réglementaire qu'on va respecter avec la posture d'expert qui nous est imposée » (C62), le second cadre étant le « cadre-là, un petit peu à côté, où on [leur] dit : maintenant » (*Idem.*) validez le dossier bon gré malgré « des choses qui vont pas » (*Idem.*). Le second cadre vient entériner les effets du premier, dans la mesure où « on n'a aucun appui, aucun élément d'appréciation après les certifications » (M215). Comme l'explique M, « le principe ici, c'est entre guillemets de donner le diplôme à tout le monde, pour éviter d'avoir des recours » (M21) du fait d'une « interprétation tout à fait erronée des textes » (*Idem.*) venant « influencer sur la manière d'évaluer » (M19), « impactant la notion d'évaluation » (M21).

Cette vision de l'évaluation, alimentée par une tension sur la neutralité (*cf.* l'exemple 1), font que le sens de la profession comme de l'activité d'évaluer se perdent, installant un paysage où « la notion de valeur, ici, elle est mise complètement de côté » (M16 et M17). M est « désolée » (M18), du fait qu'elle « n'a pas du tout appris comme ça [...], ça ne fait pas partie non plus de [ses] valeurs » (M19) ; C est « bloquée en tant que professionnel[le] » (C74). Par conséquent, « on a quand même nos valeurs qui se discutent » (C210), au point où les valeurs se discutent dans les autres environnements comme chez les autres EE qu'observent M et C.

Les valeurs sont un « sujet vaste » (M14), « l'interprétation des textes, ici, est très très large » (M19) : « au-delà des clous » (C75 ; M21). Cet élargissement fait que l'interprétation est « fausse » (M20), « tout à fait erronée » (M21). Puis M précise que « le principe ici est de donner le diplôme pour éviter des recours » (M21), donc la démonstration de diplômes donnés/obtenus gages d'une qualité, de valeurs est battue en brèche. M et C ne se retrouvent pas dans ce fonctionnement : « il faut qu'on diplôme le plus de gens possible » (M21).

Pour autant, la posture d'évaluateur ou la « façon d'évaluer » (M24) réclame de chercher une correspondance entre le référentiel et la démonstration du candidat. Et lorsqu'elle ne peut se faire ou ne se voit pas, le verdict est censé être conduit par une non-validation. À la suite de M, expliquant que « ça influe sur la manière d'évaluer » (M19), C utilise un autre terme exprimant un mouvement, à savoir celui du « biais » : « « notre posture d'évaluateur, elle est un peu biaisée » (C77). Le biais, c'est un contournement, une direction oblique ; ou bien encore dans un sens péjoratif, une déformation, et à l'opposé un moyen de résoudre le problème (CNRTL, 2022). Ici, la politique de « rentabilité » (M21) déformerait les façons d'évaluer vers une visée « pro-validation », qui pourrait être qualifiée de nivellement vers le bas. Cependant, ce biais opère « au-delà des clous » (C75 et M21) : car le texte régissant l'évaluation-certification ne change pas. C'est dans le discours institutionnel que le changement s'est opéré (depuis « plus d'un an », selon M26), installant une « injonction paradoxale entre notre façon d'évaluer [relative aux textes et au protocole] et ce qu'on nous demande de faire » (M24), à savoir « diplôme[r] le plus de gens possible » (M21). Cette sortie du cadre fait qu'on ne peut pas en parler : comme le précise C « si tu veux que la DR te

soutienne, faut pas que tu dises ça » (C79). Le biais fait contourner un ensemble d'informations rendues indicibles : en obliquant, elles ne sont pas regardées, et ne peuvent pas être racontées, puisque ce sont « leurs normes à eux, c'est ça le problème » (M227).

En corroboration (niv. 3) les évaluatrices repèrent chez les autres EE différentes manifestations de cette posture « biaisée », sinon « contradictoire ». Par exemple, dans le rapport entre les EE eux-mêmes :

- Il se manifeste des phénomènes que j'ai nommé de « clan » (Ch240), c'est-à-dire d'évaluateurs préférant œuvrer avec des proches, ou a contrario ne pas certifier avec un autre.
  - « on en a, hein, qui nous disent : oh, tu me mets avec untel, on matche bien » (M196) ;
  - « y en avait des fois qui nous disaient : surtout, tu ne me mets pas avec untel parce que... bon » (M198) ;
  - « j'ai un tas d'experts qui nous ont dit : si vous me mettez avec lui, moi, je ne viens pas » (C263)
- Dans le même temps, les évaluatrices-coordinatrices souhaitent constituer des duos dans une approche « compensatrice » (M204), à partir des « réputations » (C275) de ces derniers.
- Enfin, certains EE, même « anciens » (C177), conduisent les évaluations

Les OF pouvant désormais choisir dans la liste des EE régionaux, « il y a un jeu avec tout ça dans les organismes de formation » (C280), opérant une remise en cause des « commissions » (M215), c'est-à-dire des réunions du jury régional pour entériner les décisions des évaluateurs.

Enfin, les EE s'observent sur deux régimes d'ancienneté : les « anciens » et les jeunes. Si les seconds sont institués par la DRJSCS – donc par les agents de l'institution comme M et C – les premiers ont été déterminés par un système de cooptation, faisant d'eux des individus renvoyant à C et M des problématiques proches de celles vécues en tant qu'évaluatrices :

- Les agentes ne savent pas si les anciens EE « pratiquent vraiment, s'ils sont pris » par le OF (M110).
- « Il y a en a qui restent campés sur leur position de connaissances avec des questions un, parfois, inappropriées » (M134, 135, 136).
- Du fait d'une à deux années d'expérience, des EE « pensent qu'ils sont dans une posture, justement, d'experts aguerris où on ne peut rien leur dire » (C187).

Or « c'est pas la posture demandée » (C188), s'expliquant par un « oubli » (*Idem.*) de « cette posture neutre et bienveillante » (*Idem.*) qui caractérise l'EE.

Cet oubli entraînant une indicibilité critique (« on ne peut rien leur dire ») est relié, dans l'analyse de M et C, à une considération erronée de l'évaluation, à savoir portée sur

« l'inné » (M139). En d'autres termes, le biais éprouvé dans la posture d'évaluation viendrait potentiellement s'expliquer par une perception fautive de l'évaluation. C et M l'exposent ainsi :

- « on en déduit que les gens qui arrivent à Jeunesse et Sport [cf. la DRJSCS], qu'ils soient CEPJ, profs de sports [...] c'est inné chez eux. Ben non, l'évaluation, c'est pas inné » (M138, 139, 140).
- « tous les jeunes, tous les agents qui arrivent dans le service [...] on les mets tout ede suite là-dedans [« sur le terrain », C192], comme si c'était inné. Moi je me dis : mais c'est pas possible » (M141, 142).

Si les chefs de la Direction régionale perçoivent une évaluation contraire à la perception de que M et C, l'indécidabilité se justifie d'autant plus que « l'inné », tel que présenté ici, revient à un ensemble de compétences obtenues par des expériences précédentes ou par un recrutement sur poste. C'est, en quelque sorte, un prérequis (dans la fiche de poste) ou une base (dans le démarrage du poste ou de la fonction). Tandis que M et C perçoivent l'évaluation comme quelque chose qui s'apprend, et de façon continue : la convocation des anciens pour recevoir « une piqûre de rappel » (C188) est révélatrice d'un souci des agentes.

#### 5.1.c. Les langages de l'éprouvé de C et M

**§1** Les discours de C et M, dans les deux entretiens (EdR1 et EDE), me renvoient à l'expression existentielle du souci, à partir de plusieurs thèmes :

- La perte de valeurs professionnelles dans la conduite d'évaluation (EdR1 : M19, M21, M24, M79), exprimée par des expressions telles que « on est en injonction paradoxale entre notre façon d'évaluer et ce qu'on nous demande de faire » (M24) ou « En termes d'évaluation, pour moi, il y a aucune équité de traitement dans ce service » (M79).
- La disparition « du corps » de CEPJ (EdR1 : M78) et la perte des missions pédagogiques au profit des missions de « rentabilité » (EdR1 : M21).
- La perte du contrôle des certifications et de leur conduite, totalement déléguées aux OF (EdR1 : M69, M73, M215, M242), installant une « inquiétude » (C130) quant à leur déroulement et à leur bon cadre de conduite.
- L'absence de sens de la formation sur l'évaluation (C149) : « c'est creux » (C150), « on fait ça à la chaîne » (M85) : « nous on veut des évaluateurs qui soient capables d'évaluer » (M88) considérant que « l'évaluation, c'est pas inné » (M140) et observant que la formation « est dans un formatage terrible » (M157).
- La délégitimation vécue comme misogynie (cf. vécu 1 et exemple 1) pouvant se trouver en situation de certification comme au sein de l'institution employeur.

Les deux évaluatrices éprouvent jusqu'à leur corps-propre une situation à laquelle les mots de M me semblent correspondre : « c'est tellement affligeant » (EdR1 : M282) dira-t-elle à propos du « jury » (Ch321), la commission délibérant des résultats. Cet adjectif renvoie à

quelque chose « qui cause de l'affliction, un grand chagrin » (CNRTL, 2022). L'affliction se construit étymologiquement sur la notion d'épreuve (*Idem.*) et de violence physique exercée sur le corps de la personne (*Idem.*). Les propos tenus ne parlent pas directement de violence : mais telles des marques sur le corps de coups passés, les modalités d'énonciation et d'énoncés viennent parler de chocs et d'expériences éprouvantes pour le sens de leur présence comme de leur profession.

**§2** Plusieurs fois au cours de l'entretien d'explicitation (EDE), C et M installent un jeu consistant à revivre le dialogue entre l'une des évaluateurs et le candidat, en prenant la parole de ce dernier en première personne du singulier. Parmi les prises de parole, je remarque :

- Un dialogue (EDE : M74-C72) autour du lancement de l'entretien

Celui-ci démarre par la reconstitution de la question d'ouverture de l'entretien. M interroge ainsi le candidat sur son « diagnostic » (M74). Les évaluateurs recherchent « les éléments qui vous permettent de dire » que ce projet favoriserait la cohésion (*Idem.*). La question est adressée au candidat, interprété par C :

« Ah, ben oui » (C69) « c'est dans ma vidéo » (C70) « c'est la vidéo que je vous ai montrée » (C71).

C continue en « se » répondant directement : « Oui, mais on a besoin que vous puissiez nous en parler », finissant le dialogue par « mais tout est dans ma vidéo et dans mon dossier » (C71).

Bien que moins construit qu'un dialogue, la mention d'incompréhension « vous ne comprenez pas » (C213-C218) du candidat face aux deux évaluateurs est révélatrice également de la propre incompréhension des évaluateurs concernant la situation : « qu'est-ce qui se passe » (C75) « pourquoi ça ne passe pas ? » (C76).

- Une copie de la posture du candidat / une « mimésis » (Wulf, 2003) du candidat évalué

En approfondissant l'explicitation, C et M exposent la situation en fin d'entretien. À ce moment-là, le candidat « est complètement fermé » (C198). J'interroge alors les évaluateurs sur la posture physique du candidat, en mentionnant les bras croisés (Ch158) ; ce à quoi C réagit en se rendant compte (et en le disant à voix haute) qu'elle a les bras croisés (C199). Quelques prises de parole auparavant, C avait parlé pour le candidat en mentionnant « Voilà : non, je n'ai / J'ai rien à rajouter » (C195).

- Un témoignage incarné du candidat

Les évaluateurs parlent parfois au nom du candidat, employant la première personne sur un versant réflexif, ou comme si le candidat me parlait :

« Pourquoi c'est deux femmes qui... qui me jugent alors que » (C79)

« mais pourquoi elles me posent ces questions-là » (C301), « et d'ailleurs, j'y répondrai pas » (C302).

Les trois « paroles » du candidat ne sont pas contextualisées comme étant dites ou rapportées ; mais semblent être des expressions renvoyant aux significations que visent les évaluatrices dans la relecture de l'expérience. L'EDE favorisant la prise de parole incarnée, je fais l'hypothèse que conduire cet EDE en duo a permis un transfert de parole entre l'évaluatrice et le candidat évalué pour reconstituer la scène et les significations de l'entretien de certification ; ainsi qu'une explication rationnelle à la violence vécue par M et C (*cf.* exemple 1).

#### 5.1.d. Mes résonances intuitives

**§1** La retranscription du premier entretien me met face à plusieurs sentiments et informations réflexives :

- J'ai un sentiment de gêne à la lecture. Je lis chez moi plusieurs intentions qui s'expriment, avec de potentiels biais qui se posent en direction de C et de M.
- J'ai le souvenir de mon rêve professionnel d'être CEPJ qui me revient alors. En lisant, j'ai l'impression que je l'avais passivement, derrière moi, mais bien présent. Comme si je me mettais dans une posture très défensive de la profession et de l'évaluation.
- Je lis aussi une contractualisation de recherche en acte, ce qui est pour le coup intéressant, mais un peu hors sujet par rapport aux autres *verbatim*s.

Ces impressions m'interpellent. J'ai envie d'interroger mes pairs sur ces objets : qu'en pensent-ils ? Le vivent-ils parfois ? Notamment sur cette confusion des genres et des rôles. En clair j'ai l'impression que ce n'est pas seulement un entretien de recherche, mais aussi un entretien d'embauche, un débat militant ou politique, un entretien d'échanges d'expériences, où je tente aussi de faire mes preuves, de convaincre.

Par ailleurs, le fait que je présente une dimension « militante » dans le cadre de cette thèse (EdR1 : Ch130, 170, 171, 272) m'interroge. Non seulement sur son actualité (je ne me vois plus dans une posture militante sur les questions évaluatives et encore moins formatives à l'évaluation), mais aussi sur les significations de cette nature « militante » : à quel point le côté combatif a-t-il coloré ma propre posture de chercheur à ce moment-là, face à C et M ? Mmes longues prises de parole illustrent un entretien retourné : c'était moi, dans ces moments-là, qui m'exprimait sur les questions qui m'animaient.

**§2** User de la méthode du langage de l'éprouvé me fait m'apercevoir d'un phénomène, celui du degré de présence, en termes quantitatif et qualitatif, de C et M, différent d'un entretien à un autre. Par exemple, à la lecture comme à l'écoute du premier entretien (EdR1), je perçois que C a adopté une attitude d'écoute principalement : d'abord de moi (*cf.* voire la première résonance), puis cherchant à construire par-dessus ou avec le discours de M. En

d'autres termes, j'ai l'impression que M est la principale interlocutrice dans l'EdR1 ; là où les rôles s'inversent dans l'EDE. Si j'en tiens aux modalités d'énonciation, C est la plus présente dans l'échange et la mise en explicitation. Par exemple, c'est C qui se remémore et évoque, la première, leur « position de femmes » (C33) corrélée, à l'expérience, avec l'absence de « légitimité » (*Idem.* ; cf. le vécu 1).

## 5.2. Les thèmes phénoménologiques émergents

Le thème procédural : les actes d'évaluation

À partir des déroulements temporels des expériences, trois faits ou savoirs procéduraux peuvent s'identifier :

1. « Je m'atteste dans »
2. « Je dis »
3. « J'interprète »
4. « Je dis à »

À partir des analyses effectuées, je peux décrire des actes du fait évaluatif typique de C et M sous la forme suivante :

- INTERPRÉTER se vit comme l'action d'accéder aux objets d'évaluation donnés par le candidat mais rendus visibles par les artefacts faisant la « situativité » d'une certification : la grille de certification et les règles déontologiques.
- DIRE se vit comme l'action d'interagir. Lorsque le DIRE est orienté vers le candidat, il porte une valeur normative (dans le sens de c'est à l'évaluateur de poser une question ; d'arbitrer le temps ; de poser la fin de l'entretien comme le protocole de conduite).
- S'ATTESTER se vit comme l'autocontrôle (Vial, 1997, 2009) de se positionner comme EE neutre et bienveillant. C'est un ensemble d'auto-observations opérantes pour conduire le cadre de la certification.

À partir des extraits d'entretiens et des précédentes analyses, je vais étayer ces quatre actes évaluatifs.

### *Le fait « interpréter »*

Interpréter est un acte central dans la certification. En effet, cette action consiste à prononcer à partir d'une base herméneutique (c'est-à-dire soutenant le sens et la signification d'un objet), un jugement de validation. Les grilles de certification peuvent être « interprétées d'autant de façon qu'il y a de personnes » (récit d'observation : dialogue 1).

- C'est aux deux EE de proposer un verdict concerté, sur la base des éléments fournis dans la certification par le candidat.

L'acte d'observer est connecté à celui d'interpréter. Comme je le rédige dans le récit d'observation :

« les jeunes évaluateurs vont travailler sur trois rôles par groupe : “candidat”, “expert”, “observateur” à partir d’une production qu’ils ont envoyée avant cette journée aux cadres. “Vous allez voir qu’il y a des déductions de compétences” dira José (J14), en lien avec l’objectivité et la volonté de n’évaluer que ce qui se donne à voir ou à entendre. Les “observateurs” usent d’un conducteur (cf. document “CC – Fiche d’observation – EdR 1”) pour relever des informations propres aux attitudes évaluatives des “experts” ».

La notion de « bon sens » (*Ibid.* : J16) vient illustrer la corrélation avec l’interprétation. On peut entendre le sens comme la direction (celle d’agir dans les règles déontologiques), tout comme la signification (celle de détecter la ou les compétences en présence et correspondantes à la grille de certification : « on s’en réfère à la grille » (EdR1 : C255)) et de la sensation (celle de se maintenir dans une posture neutre et bienveillante (EdR1 : C188).

#### *Le fait « dire »*

L’acte de DIRE est fondamental : il exauce autant qu’il fait vivre, qu’il conduit ou qu’il condamne. Il exauce dans la mesure où il met en œuvre le protocole d’évaluation institué par la DRJSCS faisant ainsi se tenir la situation, notamment en lien avec la présentation du cadre (EDE : M100). C’est une réalisation autant pour l’institution, qui doit faire se tenir les certifications ; que pour le candidat, qui vise la certification ; et pour l’évaluateur, qui adopte la posture attendue de façon justifiée.

DIRE fait vivre, car la certification réside ici dans un échange verbal constant :

- Les deux EE accueillent et présentent le protocole de certification.
- Le candidat effectue sa présentation, en s’aidant d’un ordinateur et appuyé sur le dossier rédigé.
- Les trois personnes échangent dans le cadre de l’entretien.
- La certification prend fin pour le candidat avec l’annonce du temps imparti.
- La situation prend fin à partir du verdict consensuel des deux EE.

Le DIRE conduit pour ainsi dire la situation, puisqu’il est attendu des EE qu’ils veillent au maintien de l’évaluation : « Le principal c’est que l’épreuve se passe » (cf. récit d’observation : J11).

#### *Le fait « s’attester »*

Le fait de s’attester est nodal dans la certification, pour les deux EE comme pour le candidat, jusqu’à l’institution. Je reprends l’acception de Ricœur (1990) qui articule le DIRE et l’INTERPRETER d’une façon, à mon avis, concordante avec le fait de s’attester dans l’évaluation :

« L’adéquation de l’interprétation relève d’un exercice du jugement qui peut au mieux se prévaloir, au moins aux yeux des autres, de la plausibilité, même si, aux yeux de l’agent, sa propre conviction confine à la sorte d’évidence expérientielle qui



[...] faisait comparer la *phronésis* à l'*aisthésis*. Cette évidence expérientielle est la nouvelle figure que revêt l'*attestation*, quand la certitude d'être l'auteur de son propre discours et de ses propres actes se fait conviction de bien juger et de bien agir, dans une approximation momentanée et provisoire du bien-vivre » (*Ibid.*, p. 211, i.a.).

Les « bien-agir » et « bien juger » ricoeuriens peuvent se retrouver autant dans les règles déontologiques, venant fixer des conduites et des limites, que dans le vécu-même de l'acte d'évaluer. C'est la raison pour laquelle l'interprétation a toute sa valeur dans le fait évaluatif d'une certification, puisqu'elle renvoie à la position d'auteur de l'évaluation. C'est C et M qui signent, en tant qu'EE, le verdict. Mais aussi, c'est en tant que EE que M et C repositionnent l'assignation du candidat (*cf.* vécu 1 et exemple 1) : ce sont des femmes, et ce sont des expertes membres du jury régional (EDE : M60). La première désignation ne déroge pas à la seconde, contrairement au ressenti éprouvé dans l'expérience : la légitimité illustre une position institutionnelle du fait que M et C attestent de leur expertise en tant que membres du jury. En tant qu'agent, chacun a son rôle (candidat et EE) et sa fonction pour éprouver la certification dans une « sorte d'évidence expérientielle » (Ricoeur, *Idem.*).

Le thème des valeurs : des manifestations de plusieurs sortes

À la suite des descriptions phénoménologiques, je m'interroge sur la notion de valeur. Je partirai de ce que je formule dans l'exemple 1 précédant, à propos de l'ascèse. En effet, cette attitude me semble être nodale au niveau de plusieurs enjeux relatifs aux valeurs exprimées au travers des expériences de M et C.

L'ascèse renvoie à l'individuel ou à l'exercice spirituel<sup>1</sup> : c'est une posture du corps-propre et de l'attention vers un objet précis. Par l'ascèse, le sujet vise à atteindre quelque chose de supérieur, sciemment. Elle ne gomme pas, dans le vécu comme dans la remémoration du vécu, des valeurs de souffrance ou de pénibilité au sein d'une expérience d'ascèse (vécu 1), montrant qu'il y a autre chose, également, qui se joue et se donne à l'attention de l'évaluatrice. Ici, c'est M, riant, qui précise que « la notion de valeur, ici, est mise complètement de côté » (EdR1 : M16, 17). C précise que « c'est ce qui nous bloque en tant

---

<sup>1</sup> Je me réfère à *L'herméneutique du sujet* de Foucault (2001). L'auteur définit la spiritualité comme « la recherche, la pratique, l'expérience par lesquelles le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. On appellera alors "spiritualité" l'ensemble de ces recherches, pratiques et expériences que peuvent être les purifications, les ascèses, les renoncements, les conversions du regard, les modifications d'existence, etc., qui constituent, non pas pour la connaissance mais pour le sujet, pour l'être même du sujet, le prix à payer pour avoir accès à la vérité » (*Ibid.*, pp. 16-17).

que professionnelles » (EdR1 : C74) et M est « désol[ée] » de cette mise sur le côté (EdR1 : M18).

Cette mise à l'écart entraîne l'installation de phénomènes de soucis (exemple 2) se retrouvant à tous les niveaux de la profession, y compris jusqu'à la pérennité de la profession de CE. La valeur est bien de plusieurs natures noématiques différentes. Dans ce que je comprends de ces phénomènes axiologiques forts, les quatre paradigmes de la valeur en SEF (Roblez, 2022, sous presses) peuvent s'illustrer.

La valeur comme expression émotionnelle s'exemplifie par sa suspension consciente et délibérée afin d'exercer la fonction d'évaluateur. Pour la percevoir, il faut la viser comme présente. La phrase de C est illustratrice de cette corrélation : « on rentre dans les valeurs de l'affect, qui n'ont rien à voir avec l'évaluation » (EdR1 : C95). Cependant, comme le montrent les deux exemples phénoménologiques, l'émotion est centrale dans la tenue de la posture de neutralité (exemple 1), comme d'un soutien à la régulation (Laveault, 2012).

La valeur comme expression réaliste-idéale se donne par l'ensemble des règles déontologiques et des objets visés à atteindre, autant que caractéristiques de ce qu'est une évaluation dans ce milieu. Lorsque M parle d'équité de traitement (EdR1 : M79), lorsque les « valeurs de l'affect » précédentes doivent laisser place à d'autres valeurs d'une autre nature, correspondantes à celles « objectives » (EdR1 : M37), ou au terme de « neutre » (EDE : M326) comme un devoir professionnel : « il fallait qu'on reste neutre » (EDE : M325). La neutralité ou l'être-neutre correspond à une idée élaborée comme caractéristique du cadre (*cf.* la description élaborée par J, plus haut) et à suivre.

La valeur comme expression pragmatique s'intellectualise dans l'expérience de conduite, par exemple des certifications. Elles viennent donner à voir la bonne démarche de l'évaluation, comme dans le contre-exemple évoqué sur la « collègue de travail » (EdR1 : dialogue M31-M36). Le fait que l'EE-collègue de travail « refuse de remplir la grille » d'évaluation (EdR1 : C94) du fait qu'elle se perçoit comme « copine » (EdR1 : M36) rend significatif qu'il s'agit d'une expérience à valeur négative, que M qualifie de « situation ubuesque » (*Idem.*). Ce genre d'expérience entraîne des prises de décisions, comme de ne pas inclure une personne liée au candidat dans le binôme d'EE.

La valeur comme expression construite et évaluative-évaluatrice s'observe dans deux situations. La première est celle de 1) la perception de la réalisation du candidat, rendue exprimée par le verdict des EE puis 2) réinterpréter par le jury plénier (EdR1 : M215).

1. L'expérience-même de l'évaluation conduit à faire l'expérience tout autant de valeurs réalistes-idéales (à partir des grilles et des critères *a priori* et cadrant la situation) que de valeurs-surprises ou valeur-événement de ce que fera, dira et donnera le candidat. Le vécu 1 des évaluatrices montrent comment la situation d'évaluation s'éprouve au-delà de son cadre formel, mais vient interpeller des valeurs politiques et éthiques chez les évaluatrices. Ce qui est évalué, au cœur de

l'expérience, c'est la chair des évaluatrices et sa liaison à la professionnalité, que M et C nomme la « légitimité » (EDE : C33, C55, M62, C57, M168, C179, C251, C283, M298, M307).

2. L'attribution n'est pas systématiquement pragmatique, c'est-à-dire reposant sur une expérience deweyenne de valuation-évaluation (Dewey, 2011) ; mais peut être aussi réaliste-idéale, ou encore « émotiviste ». Comme le précise M (*Idem.*), le jury « n'a aucun élément », « aucun appui, aucun élément d'appréciation après les certifications » (*Idem.*) pour (in)valider la décision du binôme d'EE.

La valeur est plurielle, déconstruite et reconstruite dans l'expérience-même de conduire ou de voir la conduite d'évaluations. Elle sert autant de base (permettant d'être nommée et identifiée comme telle, dans son absence notamment) que de support aux significations que les évaluatrices reçoivent. Pour une même expérience référencée et située, les valeurs se manifestent de façons différentes : dans le récit, dans les « fragments » du discours (Vermersch, 2017, p. 128) à travers les « évocations » (Vermersch, 2012, p. 368). Elles se donnent comme toujours présentes : un matériel donné comme résidu phénoménologique.

## Chapitre 6 – Généralisations : développement des hypothèses phénoménologiques et formulation de la thèse

La recherche a consisté à élaborer quatre portraits phénoménologiques d'évaluateurs et d'évaluatrices, dans le monde de l'animation professionnelle française. Ces portraits fondent la matière première de la thèse, et permettent de constituer des hypothèses compréhensives plus générales. Il s'agit de rendre intelligibles ces résultats dans une perspective plus large, en en tirant une mise en formulation compréhensive générale, c'est-à-dire en élaborant une hypothèse scientifique. Adossées à la phénoménologie pratique, les hypothèses doivent être structurées dans une approche descriptive et pratique quant à ce qui se manifeste à mon regard et à mon intuition, en vis-à-vis des données des portraits. Formuler la thèse revient à assumer mon travail de recherche jusqu'au bout, en rédigeant ce que je saisis, finalement (dans le sens d'à la fin), de mon investigation, sur la problématique de recherche.

### 5.1. Croisement des données descriptives des portraits

Dans ces portraits peuvent s'observer différents vécus d'expériences évaluatives sur leur temporalité, du point de vue des actions concrètes et vécues-comme-telles par le sujet. Des exemples d'expériences évaluatives sont aussi décrites, entre niveau « procédural » (Vermersch, 2017) ou factuel et niveau des significations et du sensible qu'en donne le sujet. Le langage de l'éprouvé a révélé des objets présents dans les expériences vécues qui venaient résonner avec les deux types de descriptions précédentes, en donnant à la dimension sensible une part importante. Ces trois types de résultats donnent à voir différents points communs et différences que je vais maintenant exposer.

Le premier **point commun** est la présence de données descriptives, pour chaque évaluateur, sur chacune des méthodes. Pour B, E, H, C et M, il y a toujours eu la présence de matériaux empiriques permettant de décrire les résultats visés par les méthodes phénoménologiques. De cela, je peux comprendre que l'évaluation peut s'investiguer par l'observation directe et l'entretien de recherche ; mais aussi qu'elle marque la mémoire des professionnels au point où ils peuvent en dire des choses sans effort apparent. Aucune des personnes n'a semblé être en besoin d'explicitation de la définition d'évaluation pour m'inviter à observer leurs pratiques. L'évaluation semble être une pratique professionnelle installée dans l'environnement de l'animation professionnelle, et ceci à tout niveau des professions (du niveau de stagiaire à celui d'agent de la DRJSCS et expert-évaluateur).

Le deuxième **point commun** est le thème émergent de la valeur. Chaque évaluateur a donné des informations en lien, plus ou moins directement, avec la valeur. Celles-ci prenaient différentes formes : la mention directe du terme « valeur » ; son identification comme telle ; par des phrases évoquant ce qui importe (*cf.* Bidet, 2008 ; Bidet *et al.*, 2011 ; Dewey, 2011, dans les considérations pragmatistes de la valeur), ce qui compte au sujet, ou enfin par des évocations éthiques ou déontologiques dans l'évaluation. Si le contenu des thèmes diffère, du point de vue de la description, il est remarquable que dans les quatre

portraits il y a eu la possibilité de les voir et de les décrire dans leur manifestation. Les exemples et les langages de l'éprouvé ont été des voies d'accès venant fixer le regard sur des données de valeurs (cf. dans le sillon des approches respectivement émotiviste (Boisvert, 2015), réaliste-idéale (Reboul, 1992 ; Scheler, 1955) et « expérialiste » (Tappolet, 2000, 2016) pour qui ces trois épistémologies de la valeur l'émotion joue une fonction heuristique<sup>1</sup>), qui venaient parfois déclencher une description différente de l'expérience de celle, par exemple, décrite dans son déroulement temporel. Ce dernier fournit les informations pour visualiser ce qu'il s'est passé, voire la façon dont l'évaluation pourrait se passer. Les exemples et les objets du langage de l'éprouvé donnent ce qui fait signifier l'expérience pour le sujet, et pour moi qui l'étudie. Ce sont dans ces deux voies d'accès que la valeur a pu être décrite comme présente dans les discours.

Le troisième **point commun** s'observe au niveau de l'implication des sujets dans l'expérience évaluative. Par implication, je veux signifier que les cinq sujets participants parlent d'eux-mêmes dans les entretiens, n'en restant pas justement au « procédural » (Vermersch, 2017) de l'action. E est le sujet ayant le moins mentionné de prises de position personnelle, mais les objets de son langage de l'éprouvé recèlent des valeurs et une incarnation de ses fonctions d'expert-évaluateur, comme d'accompagnateur. Que ce soit en définissant les fonctions, ou en évoquant le sensible de leurs expériences évaluatives, les cinq participants parlent aussi d'eux d'une façon qui dépasse le registre factuel de l'évaluation comme activité professionnelle. L'évaluateur est aussi une activité humaine réclamant une part subjective importante. Par-là, cet engagement dans l'action conduit à un rapport avec autrui fondamental, dans le sens qui fonde les composantes de l'expérience évaluative. Les récits mettent tous en avant les enjeux interpersonnels, entre le sujet et les autres :

- H : et son fils/beau-père/la famille (EDE) ; et les résidents (EdR1).
- B : et les résidents, en collectif (EDE et EdR1) et individuellement (EdR1) ; et la tutrice (EdR1).
- E : et le stagiaire (EdR1) ; et la candidate (EDE) ; et la tutrice (EdR1).
- C et M : et le candidat (EDE) ; et les collègues (EDE et EdR1) ; et les nouveaux experts-évaluateurs (récit d'observation).

Aucune des situations évoquées ou observées ne met le sujet seul en action et en présence. L'évaluateur est toujours avec d'autres, et l'expérience s'est vécue à chaque fois avec

---

<sup>1</sup> Je me permets de renvoyer à mon article portant sur une présentation d'un état des lieux contemporains de la question de la valeur et de son épistémologie dans les sciences de l'éducation et de la formation (Roblez, 2022, sous presses).

d'autres sujets identifiés. Ces autres ne sont pas présentés comme des personnes évaluées, ou données comme une information contingente du fait de l'objet discuté. Ils sont présentés comme des êtres ayant une personnalité : un caractère, des attitudes dans l'espace, des valeurs, une histoire, etc. qui précède l'expérience évaluative. Sur le plan éthique, le vécu des évaluateurs montre des sujets *alter-ego* vivants, dans le même espace-temps, une expérience évaluative, mais ne se résumant pas aux caractères objectivants de leur situation. Même le « candidat » (E ; C et M) n'est pas simplement un candidat dans la perception des sujets : il est doté d'une identité perçue. Réciproquement, les discours renvoient à l'engagement de l'évaluateur en tant que sujet, et pas seulement en tant que professionnel en fonction d'évaluateur. Cette façon de présenter et d'évoquer les situations confortent la possibilité de principe d'accéder à ces informations sensibles de l'expérience, d'abord humaine, de l'évaluation, dans ce milieu socio-professionnel.

La première **différence** importante que je constate se porte sur les situations choisies et évoquées par les sujets dans le cadre des EDE, notamment celle par H. Il est le seul à avoir parlé d'une situation personnelle, bien qu'il la relie à une vision de la profession d'animateur. Cependant, décrire les éléments procéduraux de l'expérience m'était limité, du fait des caractéristiques de la situation, tout particulièrement de son cadre. Il ne s'agit pas de conditions professionnelles ou d'une fonction d'évaluateur dans le sens d'une fonction ou d'une responsabilité professionnelles ; mais d'un vécu de père de famille, d'ancien gérant d'une entreprise et de sujet dans la cité.

Dans le même temps, cette expérience privée de H a été révélatrice en quelque sorte de ses explications lors du premier entretien, notamment en ce qui concerne ses visions du « sacré », de sa hiérarchie des valeurs et de sa posture d'« autorisation » (dans le sens qu'en donne Ardoino (2000), à savoir cette capacité de devenir (co-)auteur de ses décisions, de ses actes et d'en assumer la responsabilité). Là où chez B, aucun discours ou aucune observation ne vient interroger cette posture : B semble incarner la posture de celle qui voit ce que les autres, mêmes les premiers concernés (les résidents), ne semblent pas voir. Tandis que pour C et M, la posture d'autorité s'incarne sous l'égide de l'institution, par délégation, impliquant ainsi une « neutralité » (EDE et EdR1) de principe sinon de loi. Au point où rester neutres et éprouver un sentiment de misogynie rentrent en tension jusque dans les discours, pour finalement laisser se manifester tout le malaise du vécu de privation de légitimité par le candidat (exemples 1 et 2). Enfin, E incarne son « autorisation » (Ardoino, 2000) par la pratique de « l'accompagnement » (exemple 2) dont il a fondé ses propres savoirs et sa propre culture. Cette posture fait que E va faire exprimer chez la candidate, le stagiaire suivi et la tutrice, des éléments de significations ; le résultat de la démarche dépendant, elle, du contexte de l'accompagnement. Ces variations d'incarner une autorité, du fait d'être évaluateur légitimement, marque le deuxième point de **différence** dans les portraits.

Enfin, la troisième **différence** observée porte sur les informations procédurales et la caractérisation noématique du fait évaluatif de chaque portrait. Il y a là quatre propositions

de modèle d'un fait évaluatif, dont chacune, cependant, détient des propriétés communes autour :

- de l'intention (c'est toujours un évaluateur conscient de son expérience qui se décrit dans sa conduite) ;
- de l'action (il se passe systématiquement quelque chose qui agit et fait agir l'évaluateur dans son expérience et dans la situation qui la contextualise) ;
- de la perception (c'est toujours en se basant sur ce que l'évaluateur perçoit que l'expérience se relate et qu'elle s'est conduite).

Cela étant, ces trois types d'informations subjectives sont entremêlés dans le « fait », le rendant à la fois contingent et limité. Dans le sens d'Husserl (1950), le fait est « abstrait » (Depraz, 2012, p. 119), donc limité à l'induction qui vient le décrire mais qui est limité à son effectivité par H, B, E ou C et M. Ce fait ne vient pas dire son « essence » (*Idem.*). Cependant, il est la manifestation des trois catégorisations – intention, action, perception – identifiées.

Le fait évaluatif vient donner la part procédurale de l'expérience vécue : mais elle en reste à une couche superficielle. Je sens qu'il y a des facteurs explicatifs aux faits qui ne sont pas abordés. La raison est qu'il y a autre chose que de l'action dans l'évaluation. Il s'agit de revenir à Husserl et à ce qui anime le Su-jet, à savoir une relation, qui structure son rapport au monde. La perception et l'intention évaluatives sont présentes, et le tout se configure et donne des formes transcendantales, c'est-à-dire des Ob-jets d'essence de l'évaluation, qui peuvent se retrouver dans toutes expériences évaluatives. C'est en tirant le fil de ces manifestations que les résultats de la recherche pourront muer en une dimension plus générale, en abordant désormais l'entrelacs de ces trois types d'information dans l'évaluation, afin de fonder la thèse.

Tirer le fil revient, dans cette thèse, à formuler un élément significatif sous la forme d'une proposition scientifiquement fondée. Puisque cette thèse s'inscrit en philosophie de l'éducation, et que mon travail a consisté à orienter la dimension philosophique sur la phénoménologie pratique, c'est par un retour à la phénoménologie que je pourrai faire monter en généralité les résultats de la recherche. Autrement dit, il s'agit de partir des points soulignés et des thèmes émergents pour fonder, en l'occurrence, deux hypothèses compréhensives et phénoménologiques. Elles sont compréhensives, du fait que c'est mon intention principale en tant que chercheur : comprendre ce qu'il se forme et ce qui pourrait se fonder. Elles sont phénoménologiques, du fait de l'usage de références de phénoménologues pour déterminer le cadre d'interprétation et d'explication de ce que je comprends et des données.

Je présente chacune des hypothèses avec son argumentaire. Dans celui-ci se trouvent le lien aux résultats de la recherche et l'explication phénoménologique. À l'issue de ces deux sections, je présente la thèse que je défends.

Avertissement :

À partir d'ici il est fait mention de « l'évaluation »\* telle qu'elle est présentée par Husserl (1950). La thèse de l'auteur pourrait se résumer aux propriétés suivantes :

- « L'évaluation » est un « acte » basé sur un premier acte d'observation (donc non-indépendant de cet acte).
- En tant que tel, « l'évaluation » est un acte de perception d'une chose.
- « L'évaluation » est une perception intentionnellement orientée vers une chose-à-évaluer.
- Par conséquent, « l'acte d'évaluer » est une intention dirigée vers à la fois la chose et à la fois autre chose qui se stratifie par-dessus la chose : la valeur.
- « L'évaluation » est un « enveloppement » de la « représentation » première de la chose évaluée : cette dernière est saisie comme évaluée.
- En tant que tel, « l'évaluation » reçoit un « mode d'actualité » à part entière, dirigé par mon attention faisant que j'ai « sous-le-regard-de-l'esprit » la valeur.
- La « valeur » appartient à une « dimension de sens totalement nouvelle », qui « s'objective » par ses modes d'attention et du fait de sa nature corrélative (dans le sens : dépendante à) à « l'évaluation ».

\* Ce travail est présenté en annexes (cf. partie 3 : chapitre 6, pièce complémentaire n°1).

## 5.2. Hypothèse 1 : habiter les situations d'évaluation comme un espace particulier du corps

Je fais l'hypothèse compréhensive que l'espace de l'évaluation, comme expérience vécue, est un espace à part entière, dont les traits descriptifs (ce qui peut s'observer et faire l'objet d'une description) sont de deux faces : l'une situationnelle, sur le plan de l'espace-géographique ; l'autre charnelle, sur le plan de l'espace-habitation. Pour le dire autrement, vue phénoménologiquement, l'évaluation est une expérience spatiale et corporelle qui déploie un ensemble de significations et de possibilisations qui viennent ménager des connaissances à la fois subjectives (ce qui est de l'ordre du sujet-évaluateur seul) et à la fois objectives (ou transcendantales, c'est-à-dire phénoménologiquement qui pourraient concerner l'ensemble des sujets concernés par les expériences d'évaluation) de l'expérience.

### 6.2.a. Les liens aux résultats de la recherche

À partir du crédo phénoménologique – le retour aux choses-mêmes – se donne un résidu principal, celui du lieu. Le lieu correspond à cette propriété du fait évaluatif que de se trouver dans un endroit bien particulier dans lequel l'évaluation a pu se conduire et être



vécue. Dans l'ensemble des *verbatim* sont évoqués des environnements, des structures, des noms de lieu ou de salles, des locaux professionnels. Leur mention permet de supposer la présence physique effective du sujet-évaluateur, c'est-à-dire la présence de son corps, en chair et en os, dans l'environnement ainsi évoqué. La présence du corps se justifie du fait que les évaluations évoquées sont directement animées en direction d'autres sujets, en situation professionnelle<sup>1</sup>. L'ensemble des expériences se trouve dans des espaces déterminés et en présences synchronisées entre celle de l'évaluateur et celle de la ou des personnes concernées par l'évaluation menée. Par conséquent, il est possible d'affirmer qu'une évaluation se conduit dans un espace donné, qu'elle requiert le corps humain, ne serait-ce que pour accéder à celle-ci.

Dans le même temps, aucun des thèmes individuels n'orientent strictement et délibérément le regard vers cette propriété spatiale et corporelle : comme si elle allait de soi et s'incluait dans le tout de l'expérience vécue. C'est par l'exercice de *l'épochè* et une relecture des thèmes que j'accueille intuitivement cette donation corporelle et spatiale. Ce qui laisse à supposer que la dimension corporelle et spatiale de l'expérience évaluative se donne dans une « passivité » (Vermersch, 2012, p. 279), puisque intégrée au « monde naturel » phénoménologique. Or, les évaluations sont différentes aussi en fonction des contextes, des situations professionnelles et de leurs propriétés (cf. partie 1 : chapitre 1, section 3).

Par conséquent, il est possible de supposer que ce qu'il se caractérise du côté de l'évaluation, dans ses propriétés contextualistes, peut tout à fait trouver un corrélat du côté du sujet-évaluateur, c'est-à-dire dans une façon d'aborder l'expérience d'évaluation dans son espace de conduite réel et vécu. Mais que cette façon-là s'éprouve passivement, du fait d'une structure d'incarnation dans l'espace d'évaluation singulière, portée par des attentions sensibles<sup>2</sup>. L'espace où se déroule de l'évaluation est conscientisé par le sujet comme un espace motivé par des intentions particulières, le faisant adopter une certaine façon de s'y tenir. Par conséquent, l'espace évaluatif vécu, à la différence avec la situation

---

<sup>1</sup> En effet, il pourrait se faire l'hypothèse qu'une évaluation pourrait très bien se conduire sans la présence de son propre corps, en tant qu'évaluateur : par l'utilisation des technologies informatiques, par exemple. Le sujet peut élaborer un dispositif d'évaluation informatisé, qu'il enverrait aux sujets concernés par l'évaluation et dont il réceptionnerait les résultats. Son expérience spatiale se limiterait à son outil, son corps étant cependant nécessaire pour pouvoir conduire ces actions. L'évaluation, quant à elle et pour ce même exemple extrême, continue de requérir un espace particulier, ne serait-ce qu'en ayant besoin d'un outil permettant d'accéder à celle-ci (un ordinateur, un téléphone portable avancé, par exemple).

<sup>2</sup> Par exemple de l'ordre de l'intersubjectif ou de l'empathie, ou de l'ordre du langage puisque les évaluations conduites, dans ce milieu particulièrement, s'effectuent sur et à partir du langage, dans des mises en mots et des prononciations sur différentes choses, en fonction de la situation.

d'évaluation professionnelle, reçoit des significations et une perception tout à fait singulière et propre au sujet, ici, évaluateur.

La notion d'« Habiter » de Heidegger (1958)<sup>1</sup> est utilisée pour articuler le corps et l'espace de cette façon singulière, permettant de formuler la première hypothèse :

- Hypothèse 1 : À partir du double thème de l'espace et du corps, l'évaluation, comme expérience vécue du côté de l'évaluateur, est une activité qui s'habite. Cette Habitation est systématiquement singulière – pour le sujet comme dans le dessin de l'espace de l'activité – ; ses caractéristiques, en situation, peuvent être décrites.
  - Par conséquent, il est possible de redéfinir l'espace de l'évaluation, afin de faire la part des choses entre ce qui s'habite comme « situativité de l'évaluation » (Mottier Lopez, 2017) qui permet de situer à proprement parler une évaluation ; et ce qui s'habite phénoménologiquement comme l'évaluation-se-vivant-ici.

#### 6.2.b. L'argumentaire phénoménologique

Je pars de ce qui était identifié en première partie (*cf.* partie 1 : chapitre 5) sur les concepts attendant à l'espace pour ensuite discuter avec d'autres auteurs<sup>2</sup> la position de l'Habiter.

Selon Heidegger (1958), les humains vivent sur la Terre par le fait de bâtir : « La façon dont tu es et dont je suis, la manière dont nous autres hommes *sommes* sur terre est le *buan*, l'habitation » (*Ibid.*, p. 173). En étudiant les racines étymologiques du *Buan*, Heidegger rend compte que les verbes Être et Habiter, en Allemand notamment, sont liés, permettant ainsi d'observer que l'humain « est » comme il « habite », et que réciproquement il « habite » parce qu'il « est ». C'est une expérience de la quotidienneté (*Ibid.*, p. 174) qui conduit l'humain à s'approprier l'endroit où il vit pour sa sécurité, sa survie, mais aussi pour s'exprimer, faire ressortir ce qui caractérise son histoire, sa biographie, son vécu, ses origines, etc. dans l'endroit où il habite. C'est la raison pour laquelle

« Habiter, être mis en sûreté, veut dire : rester enclos (*eingefriedet*) dans ce qui nous est parent (*in das Freie*), c'est-à-dire dans ce qui est libre (*in das Freie*) et qui ménage

---

<sup>1</sup> Je présente cette notion avec une majuscule pour la distinguer du verbe habiter. Les termes de l'Habitation avec la majuscule sont référencés à l'approche de Heidegger (1958).

<sup>2</sup> C'est-à-dire en dialoguant avec des philosophes ou auteurs de la phénoménologie. Dans ce chapitre, je partirai d'abord de Husserl (1976) puis Heidegger (1958), pour aller ensuite chez Watsuji (2011) et Berque (1994, 2015), pour enfin revenir chez Husserl et un tournant pratique (Depraz, 2012) de la phénoménologie.

toute chose dans son être. *Le trait fondamental de l'habitation est ce ménagement* » (*Ibid.*, p. 176, i.a.).

Habiter revient à une relation phénoménologique spatiale, où les objets visés ont des significations de vécus qui configurent l'endroit où vit, à un moment donné, le sujet. Habiter n'est jamais une expérience solipsiste, d'un sujet seul se sentant seul vivant dans tel endroit : « Habiter, au contraire, c'est toujours séjourner déjà parmi les choses » (*Ibid.*, p. 179) puisque phénoménologiquement, Objets et Sujet lui font s'installer et ménager l'endroit en espace. Partons de l'espace et des caractéristiques que lui donne l'auteur :

« Un espace (*Raum*) est quelque chose qui est "ménagé", rendu libre, à savoir à l'intérieur d'une limite, en grec πέρας. La limite n'est pas ce où quelque chose cesse, mais bien, comme les Grecs l'avaient observé, ce à partir de quoi quelque chose commence à être (*sein Wesen beginnt*). [...] L'espace est essentiellement ce qui a été "ménagé", ce que l'on a fait entrer dans sa limite. Ce qui a été "ménagé" est à chaque fois doté d'une place (*gestattet*) et de cette manière, inséré, c'est-à-dire rassemblé par un lieu, à savoir par une chose du genre du pont. *Il s'ensuit que les espaces reçoivent leur être des lieux et non de "l" espace* » (*Ibid.*, p. 183, i.a.).

Heidegger donne à comprendre que ce sont les choses qui viennent « accorder » des espaces (*Idem.*) et pour l'illustrer il prend l'exemple du pont. Le pont est une « chose » (*Idem.*) qui relie deux environnements distincts qui n'ont rien en commun et ne sont pas appropriés comme « lieux » (*Idem.*). Cette appropriation, et par là-même cette détermination comme « lieu », se fait grâce au pont qui vient installer ou « ménager » des places (*Stätten*) particulières (*Idem.*). La place se détermine par ses limites, qui permettent de savoir et d'éprouver que le sujet soit dans cette place-là. C'est ce que signifie le « inséré » de la citation d'Heidegger (*Idem.*) : une note de bas de page vient le définir comme « *Gefügt*, emboîté, assemblé » (note 4, *Idem.*). C'est « par un lieu » (*Idem.*) que ces choses sont « assemblées » (*Idem.*) d'une certaine manière ; qui permet à son tour de faire l'expérience d'Habiter l'espace-*Raum*. Ce dernier étant « quelque chose qui est "ménagé", rendu libre, à savoir à l'intérieur d'une limite » (*Idem.*) heideggérienne.

Heidegger étudie une autre spatialité : celle mathématique ou géométrique (*Ibid.*, pp. 184-186). C'est ce qu'insinue la notion de « "l" espace » (*Ibid.*, p. 183) en fin de l'extrait cité. En effet, il est possible aussi d'observer l'espace d'une autre façon que par l'Habiter, plutôt par un langage géométrique, c'est-à-dire chiffré par la mesure. Comme l'écrit l'auteur,

« Maintenant, ces places [que ménage le pont exposé plus haut] peuvent être notées comme de simples emplacements, entre lesquels subsiste une distance mesurable ; une distance, en grec un στάδιον, est toujours mise en place dans un espace (*eingeräumt*), à savoir par de simples emplacements » (*Ibid.*, p. 184).

Mesurer ces emplacements les uns envers les autres revient à « un espace d'une nature particulière » (*Ibid.*, p. 185) que l'auteur qualifie d'« intervalle » (*Idem.*), intervalle qui, sur le pan géographique, se définit par une « étendue » ou une *extensio* (*Idem.*).

« Mais cet espace comme *extensio*, nous pouvons le réduire encore une fois par abstraction, à savoir à des relations analytiques à forme algébrique. Ce que celles-ci aménagent est la possibilité de construire, de façon purement mathématique, des diversités à un nombre quelconque de dimensions. Ce qui est ainsi aménagé sous forme mathématique, on peut le nommer "I" espace. Mais "I" espace en ce sens ne contient ni espaces ni places. Nous ne trouverons jamais en lui des lieux, c'est-à-dire des choses du genre du pont. Inversement au contraire, dans les espaces aménagés par des lieux, on découvre toujours l'espace comme intervalle et en celui-ci, à son tour, l'espace comme pure étendue. *Spatium* et *extensio* rendent chaque fois possible de mesurer les choses et les espaces qu'elles aménagent, suivant les distances, les trajets, les directions, et de calculer ces mesures » (*Ibid.*, pp. 185-186).

Il est possible de faire la distinction entre deux types de relations à l'espace : une relation géométrique, dans le dernier extrait expose les caractéristiques et dont on peut retenir qu'elle est toujours présente. Et une relation phénoménologique, active, celle de l'habitation et du ménage ou aménagement, qui font de l'espace un *Raum* c'est-à-dire une définition par rapport à un lieu que l'humain vise, avec ses places-*Stätten* qui posent des limites qui permettent d'assembler les choses du lieu comme habitation.

Dans la seconde acception de la relation se retrouvent les caractéristiques husserliennes de la relation phénoménologique. Le Su-jet vise ici l'Ob-jet « espace », qui vient à son tour donner au Su-jet son vécu par l'Habiter, du côté du sujet comme « tonalités affectives » sur le plan des émotions (Depraz, 1999, p. 47) mais aussi comme spatialité d'histoires de vie, comme sites de sens pour-soi. Du côté de l'Ob-jet, l'espace est aussi bien « "I" espace » géométriquement mesurable, comme potentialité de principes épistémologiques (dont on peut dire ce qu'il est comme objet de connaissance, d'un type de connaissances, ici mathématiques), que *cet* espace-*là* dans ses limites qu'elles ont pour soi.

Berque (2015) ramène la première relation au « dualisme cartésien », où dans cette vision, « l'espace et le lieu sont la chose, comme la chose est le lieu et l'espace » (*Ibid.*, p. 109). La matière s'identifie à l'étendu (*extensio*) (*Idem.*), faisant ainsi que « [par] conséquent, la chose est totalement, purement et simplement mesurable » (*Idem.*). Il est fondé que cet espace d'évaluation mathématiquement défini existe et qu'il s'agit d'un espace mesurable et dont le langage revient à celui de la description et du calcul mathématique. Comment désormais concevoir l'autre espace, celui de l'habitation, pour éviter l'amalgame de la relation ?

L'auteur propose, en passant par la philosophie de Watsuji (2011), d'utiliser le terme de « médiance-*fûdosei* » pour exprimer la seconde relation. Cette relation est liée, à l'échelle du

sujet, à un « milieu » (*Idem.* ; Berque, 1994, 2015) et à l'échelle du monde, à un écoumène (Berque, 2015). Watsuji (2011), à partir des études heideggériennes, opère une distinction entre l'environnement et le « milieu », appelé « *fûdo* » (*Idem.*). L'auteur expose ceci :

« Nous pouvons trouver en outre des phénomènes de milieu dans toutes les expressions possibles de la vie humaine, les lettres, les arts, les religions, les coutumes etc. Cela va de soi dans la mesure où le milieu est la façon de faire de l'entente-propre de l'humain. C'est en tant que tels que nous saisissons les phénomènes du milieu. D'où il suit avec évidence que ceux-ci diffèrent de l'objet des sciences de la nature » (Watsuji, 1991, p. 47).

Le *fûdo* est bien ce qui vient caractériser l'espace comme les façons d'être et de faire des sujets, comme « découverte » (*Ibid.*, p. 45) de « moyens » (*Idem.*) que les sujets trouvent en collectivité pour se protéger des conditions environnementales (*Idem.*), pour Habiter comme il est vu plus haut avec Heidegger (*Op. Cit.*). Le *fûdo* fait que « [...] le milieu est inséparable de l'histoire » (Watsuji, *Ibid.*, p. 47) et fait que l'humain, ou « l'habitant », pour parler avec Heidegger (1958, p. 187), est à la fois sujet individuel, ménageant des espaces pour-soi ; et à la fois sujet social, aménageant et habitant des lieux et espaces déjà-là et toujours réactualisés dans leur signification. « Ainsi, l'existence humaine est individuelle-sociale » (Watsuji, *Ibid.*, p. 50).

L'espace ainsi conçu par le lieu, telle que posée avec Heidegger, reçoit sa traduction, dans la relation phénoménologique, par la dimension médiale du sujet et l'espace : « Cette qualité subjective qu'a la chair, disons que ce n'est autre que la médiance » (*Ibid.*, p. 51). La chair, pour rappel, fait du corps-propre du sujet le site intentionnel primordial du lieu : c'est parce que les choses sont déjà-là, et parce que le sujet est chair, que l'espace se donne et se ménage.

« La structure qui s'est de la sorte mise en place partage l'être de l'humain pour ainsi dire en deux moitiés, dont l'une est notre corps animal, l'autre notre corps médial. Cette division en deux moitiés, qui étend notre être du foyer de notre corps animal jusqu'à l'horizon de notre monde, c'est le moment structurel de notre existence. C'est notre médiance » (Berque, 2015, p. 204).

Bien que j'observe chez Berque l'absence de corrélation avec le Corps tel qu'abordé déjà par Husserl<sup>1</sup>, je retiens ici que la « structure » citée (Berque, *Idem.*) permet d'en saisir toute la contingence et l'historicité, telle que lu chez Watsuji auparavant. Ainsi, l'espace comme *fûdo* est aussi lieu de symboles, d'appropriations, de traces de corporités des sujets, de leurs présences passées comme présentement. Ce moment structurel pourrait venir qualifier la relation de l'Habiter heideggérien. De cette façon, l'Habiter d'un lieu peut se voir comme d'un Habiter d'une expérience vécue par son espace et comme le site potentiel de connaissances.

L'expérience d'évaluation est une expérience spatiale, dans la mesure où l'ensemble des récits comme des observations peut trouver sa topographie, c'est-à-dire son emplacement dans un endroit donné, une structure donnée, réelle. La topographie n'est pas de l'ordre de l'imaginaire, mais de l'expérimenté. Dans le même temps, les thèmes émergents ont permis de rendre compte de façon d'aborder les endroits ou emplacements comme de potentiels « lieux » heideggériens. Mon hypothèse est que l'évaluation a aussi les deux facettes d'espace telles que maintenant caractérisées avec Husserl puis Heidegger : une facette géométrique, qui vient poser ce qui permet d'expérimenter que nous sommes dans une expérience évaluative ; une facette sensible, qui se (re)configure à chaque expérience ainsi vécue d'évaluation par le fait d'Habiter cet espace. L'évaluation étant épistémologiquement elle aussi imprégnée d'une approche mathématique<sup>2</sup>, la première facette est une forme de permanence de sa spatialité, pouvant prendre le pas sur ses significances. Ce faisant, cette permanence de l'espace participe à la rendre potentiellement aliénante (et en cela, les critiques présentées en première partie, Chapitre 3 section 3.2.c. sont justes et résonantes) occultant la seconde facette des façons d'Habiter l'expérience en question. Habiter l'espace évaluatif est une configuration, c'est-à-dire une expérience mêlant perception, intention et action, du sujet édifiant un espace vécu toujours singulier, mais dont il est possible d'en décrire les propriétés. Il s'agit maintenant de le montrer.

---

<sup>1</sup> En effet, ce que Berque nomme « corps animal » et « corps médial » correspond, tout au long de l'ouvrage de 2015, à la distinction-communication que fait Husserl entre le *Körper* et le *Leib* et que Merleau-Ponty approfondit (1945).

<sup>2</sup> Pour rappel, je pense ici au paradigme de la mesure, comme de son histoire telle que présentée en première partie, au premier chapitre ; ou encore aux différentes acceptions de l'évaluation dont celle de Morin (1971) présentée plus haut ou les approches expérimentalistes de l'évaluation, tant sur son plan méthodologique que sur celui de ses caractérisations.

### 6.2.c. Répercussions pour l'évaluation

Dans un premier temps, je présente l'évaluation du point de vue de l'espace comme *extensio* heideggérienne. Je poursuis la discussion sur l'approche « contextualiste » de l'évaluation, comme un pan culturel et scientifique contemporain de cette pratique (cf. partie 1 : chapitre 1).

#### *La face expérimentale : l'évaluation « géo-maîtrisée »*

Comme il est évoqué avant, « l'espace » a une permanence dans sa figuration. Toute évaluation peut et pourra trouver sa description topographique.

Plus encore, il y a un risque éthique à privilégier une considération strictement topographique de l'espace de l'évaluation, que celle-ci dans sa technicité pose comme fondamentale. L'évaluation se caractérise comme une expérience dont les caractéristiques spatiales et temporelles doivent être maîtrisées en amont, en suspendant dans sa logique toute l'autre dimension spatiale qui, pourtant, aurait lieu. Hadji (2021) met en avant une figure extrême d'une expérience d'évaluation strictement résumée à son empan technique : la « néo-évaluation ». Le sens de l'espace, et par voie de conséquence de l'évaluation, se définit en amont : si ces dispositifs d'évaluation sont posés là, c'est qu'il y a une ou plusieurs raisons anticipées (mais non forcément communiquées).

« Tout se joue dans la normalisation à laquelle ces dispositifs participent. Il s'agit de conduire les individus à s'autogouverner (autonomie apparente), mais en intériorisant les normes du nouveau management public qui, de fait, les emprisonnent dans une société tyrannique (asservissement à la dictature du marché) » (Hadji, *Ibid.*, p. 197).

C'est-à-dire que les lieux sont des réceptacles au fond de dispositifs, dont les normes sont suffisamment souples pour pouvoir être adaptables (dans le sens qui se configurent concrètement en fonction des matériaux, des coloris, des ambiances, des intentions évaluatives déterminées) et suffisamment rigides pour pouvoir rendre adaptés les sujets concernés. C'est l'expression archétypale de l'évaluation vue comme un « espace de pure étendue » (Heidegger, 1958, p. 185). Aussi si l'adaptation des normes du dispositif est variée, polymorphe et poly-matérielle ; l'adaptation des sujets concernés par le dispositif, elle, est relativement simple, mono-gestuelle. Cette « néo-évaluation » (Hadji, 2021) serait une forme d'expression maximaliste d'espaces d'évaluation résumés à leur perception, intention et action métriques.

Ceci permet de poser la limite d'une expérience d'évaluation ainsi abordée, c'est-à-dire résumée à sa perception spatiale d'un dispositif-animé-dans-un-cadre. Cette face de l'espace évaluatif peut se percevoir comme une « géo-maîtrise » (Berque, 2015) de l'espace d'évaluation, où le souci premier est la bonne conduite pratique et méthodologique de la démarche, elle-même maîtrisée par ses sujets l'animant. La « géo-maîtrise » est employée par Berque pour désigner une imposition de perspective sur un territoire (*Ibid.*, pp. 116-117). L'auteur construit un verbe – « géométriser » (*Ibid.*, p. 117) – pour souligner la part

intentionnelle et active de cette démarche : « La pureté de la forme, et son échelle, sont donc fonctions de la tyrannie ; laquelle, du reste, prend des aspects et des degrés variés selon la perspective » (*Idem.*). La « géo-maîtrise » de l'espace revient à une « standardisation » (*Ibid.*, p. 121) qui elle-même suit les fins idéologiques qui la constituent.

Du côté du contexte ou du lieu concret de l'animation de l'évaluation, tout une partie vivace est soit oubliée, soit soumise au processus caractéristique de la « néo-évaluation » (Hadji, *Op. Cit.*) étudiée plus haut : sur la matérialité, l'homéostasie des éléments entre eux, l'usage et les déplacements de l'espace ou des espaces de sa conduite bref sur les corps des objets et des sujets donnant proprement vie au dispositif. Du côté des sujets animant concrètement l'évaluation, cette « géo-maitrise » se caractérise par un ascétisme corporel et expressionnel, régi de la même façon que pour le lieu en occultant, oubliant ou dirigeant des éléments pourtant là (les émotions, le sensible, les sensations, les éléments cognitifs autre que conduire ou répondre aux exigences de l'évaluation, les éléments énatifs, le confort/inconfort d'usage, le sens que cela a ou n'a pas, les souvenirs ou appréhensions, etc.).

Cependant, il serait naïf de considérer que la « géo-maitrise » de l'expérience d'évaluation n'est qu'une représentation : elle est tout aussi réelle que ces pans oubliés, puisque c'est par cette constitution contextuelle qu'elle peut exister. Mais « pouvoir exister » ainsi ne résume l'ensemble des possibilités d'existences d'expériences. Je rejoins Berque (2018, p. 12) lorsque l'auteur expose les deux « versants » d'un lieu ou d'un milieu : le versant « physique » du lieu est étudié dans une approche topographique (du grec *Topos*, le lieu) pour exprimer ses caractéristiques géographiques et métriques. Berque expose que les choses observées topographiquement consiste à exprimer leur « lieu matériel » (2015, p. 146). Le versant « phénoménal » est étudié dans une approche reliée au sujet, solitaire et/ou collectif, avec les choses, dans une *chôra*, que Berque définit comme un « lieu existentiel » (*Ibid.*, p. 44). Le lieu de la chose pris dans sa détermination langagière correspond au *topos* ; là où le lieu de la chose pris dans son expérialité (exprimée par le ressenti du lieu, la sensation, le souvenir d'impression, son histoire pour le sujet) correspond à la *chôra*. Le lieu topographique n'a pas besoin de son vécu par le sujet pour s'exprimer dessus, tandis que le lieu « chorétique » (Berque, 2018, p. 12, relatif à la *chôra*), par définition, si : il en est même ce qui est visé par le sujet lorsqu'il parle d'un lieu donné, se l'imagine, s'y projette, s'y explore.



À partir de là, les aspects topographique de l'espace évaluatif sont cadrés. Désormais, ce pan de l'expérience n'est plus traité pour la suite, si ce n'est qu'il est considéré comme toujours présent et descriptible<sup>1</sup>. C'est de l'autre pan de l'espace qu'il s'agirait d'investiguer.

En d'autres termes, cette approche strictement expérimentale fait voir l'expérience comme un déroulement de gestes et de techniques ritualisé et bien encadré, sans souci des enjeux et réalités contextuels si ce n'est pour l'adaptation technique et pratique des modalités d'évaluation. Il s'agit d'un modèle *top-down* où le terrain et ses habitants se plient aux contraintes de la pratique. La pratique se résume à son bon déroulement comme prévu. L'expérience est le regard sur ce bon déroulement et la prononciation sur lui, à tous niveaux (contextuel sur bonne adaptation ; subjectif sur le verdict et ses conditions opératoires ; entre deux pour réguler et veiller attentivement à ce que tout se passe bien).

#### *La face vécue : habiter l'évaluation*

Je fais l'hypothèse inductive qu'il y aurait un thème transcendantal « mésologique » (Berque, 2015) de l'évaluation. Il s'agirait du substrat phénoménologique de la « situativité » de Mottier Lopez (2017) et des contextualistes, en ramenant l'attention sur la subjectivité de l'espace de l'évaluation en tant que telle dans la mesure où cette subjectivité de l'espace est synthétiquement passive.

La « situativité » (Mottier Lopez, 2017) de l'évaluation permet de rendre compte de la relation propre à l'espace dans l'expérience évaluative du côté de l'Objet « évaluation » dans la relation phénoménologique. C'est d'ailleurs ce qui peut être reproché aux approches dites situationnistes, que de privilégier le pendant objectif de la relation au pendant subjectif : le second est au service d'une caractérisation du premier, partant de la situation comme objet d'investigation, où la subjectivité des sujets en situation est thématifiée par des catégories sociologiques et anthropologiques archétypales : symbolique, inter-comportemental, etc. Cependant, cette approche permet de rendre compte de l'influence ontologique des sujets en situation sur la situation elle-même et ses caractéristiques. Aussi Mottier Lopez (*Op. Cit.*) notifie les différents éléments d'une situation évaluative, entre invariance et contingence d'une expérience d'évaluation. Mais cela ne dit pas comment la subjectivité se vit-elle et se thématise-t-elle en tant que telle dans l'espace d'expérience d'évaluation. Autrement dit, c'est du vécu de l'espace évaluatif qu'il s'agit d'investiguer.

---

<sup>1</sup> Comme le souligne Berque (2015) « Topocité n'est pas chorésie, mais l'une ne va pas sans l'autre » (*Ibid.*, p. 355).

Cette critique ouvre la possibilité de perception dudit vécu. Partant de là, l'espace évaluatif vécu serait une expérience d'un type phénoménologique particulier, celui d'une « synthèse passive ». La matière/*hylé* de l'espace évaluatif vécu se donnerait par la chair/*Leib* du sujet dans l'expérience corporellement formée par la situation de l'évaluation : ce qui est percevable et dans l'en-commun, dans le Monde naturel phénoménologique (la salle où se déroule l'évaluation, les grilles de certification, le dossier de validation, etc.), ces choses du monde qui font tenir l'évaluation. Dans le même temps, et peut-être de façon primordiale, l'expérience d'évaluation vécue se donne comme sensations, imagination et d'une temporalité vécue<sup>1</sup>. L'espace et la temporalité du vécu d'évaluation sortent de ceux de l'expérience « géométrique » (Berque, 2015) de l'évaluation.

En définitive, la matière de l'expérience « géométrique » est contingente, là où sa forme est linéaire, normée et protocolée. De plus, l'asymétrie qu'engage cette « géo-maîtrise » est patente y compris dans son vécu : il est concevable que vivre la certification du côté évalué n'est pas la même expérience que du côté évaluateur. Les enjeux ne sont pas les mêmes, donc leurs contenus diffèrent : là où, sur la forme, ils sont connus de tous et homogènes sur leur structure. On peut faire l'hypothèse que si la matière de cette couche est déjà contingente, il est fort à imaginer que les autres couches vont venir encore plus appuyer cette contingence, que les notions de contexte et de « trajection » (Berque, 2015) peuvent rendre compte.

Le contexte serait un ensemble spatio-temporel d'évènements et d'action, permettant de ne pas rester sur une généralité mais sur une localité. La « trajection » est une notion de Berque (*Op. cit.*) disant « la conjonction dynamique, dans l'espace-temps, de transferts matériels et immatériels [...] et c'est la convergence de tout cela vers un même foyer qui fait la réalité de la chose. Sa concrétude » (*Ibid.*, p. 150). Le « foyer » en question étant la corporéité, c'est-à-dire la présence du corps-propre dans l'action et permettant de s'attester en-train-de-vivre-ICI-cette-expérience. Partant du foyer, c'est le sujet attentif qui retient puis élabore en connaissance les données de l'espace évaluatif vécu. Ainsi peuvent-elles se retrouver dans les données descriptives des portraits phénoménologiques comme toujours en back-ground

---

<sup>1</sup> Il peut se mentionner les sensations de peur, de pression ; de peau moite et de touché au contact de l'ordinateur ; de concentration et de volonté de bien faire, bien dire, bien écouter. Les temporalités sont reconfigurées par les souvenirs des entraînements ou des expériences passées ; de l'imagination de l'expérience à venir mais qui est déjà là pour soi, incarnée dans sa chair (l'expert-évaluateur se tient bien, s'habille en conformité de l'image et des codes, éprouve les regards adressés ; le candidat-stagiaire est déjà en situation, il répète ses phrases ou son discours, il reconforte ses pairs, il ne parle à personne pour « rester focus »).

de toutes les expériences évaluatives vécues : entre la similarité contextuelle et la singularité contingente de ce qu'il s'est vécu dans tous ces espaces d'actions.

### 5.3. Hypothèse 2 : animer l'évaluation comme une expérience de la valeur

L'approche de la phénoménologie pratique sur l'évaluation comme expérience vécue vient faire ressortir des résultats de la recherche pouvant se présenter comme des thèmes phénoménologiques. Parmi eux, la position et le discours sur les valeurs les font se donner en chair et en os, comme objets phénoménologiques au statut hylétique particulier.

Leur *hylé* est à la fois dans le discours, en ceci qui le constitue comme contenu, comme « mot(s)-sur » une valeur, comme la qualification « juste » chez E par exemple (EDE : E66). Et dans le même temps hors du discours, en ceci que l'on parle d'autres choses d'absent du mot « juste » : ce qui est juste l'est par rapport à cette chose qu'est le juste pour E. La valeur est plus qu'un mot. Ceci permet de faire une analogie directement sur l'évaluation, notamment comme objet de discours et de recherche scientifiques en SEF. La valeur y est à la fois un objet intégré (elle est mentionnée, voire-même délibérément visée pour étudier l'évaluation, comme chez Lecointe (1997, 2007)) et à la fois extérieure au discours épistémologique pour décrire l'évaluation.

#### 6.3.a. Les liens aux résultats de la recherche

Contrairement à l'espace évaluatif vécu, la notion de valeur est présente systématiquement dans les portraits phénoménologiques comme thème tout comme objet du discours. C'est en effet un objet commun qui transcende le niveau strictement individuel, du fait de sa présentification chez les sujets, sans qu'ils ne se concertent. Cependant, chaque développement et matériau diffère d'un résultat à un autre. C'est ce qui a permis d'approfondir la relation aux valeurs des stagiaires, notamment entre B et H ; ou de le considérer sous la forme d'une triade, avec la notion de norme, chez C et M. Pour E, les valeurs sont des objets transitionnels : elles permettent à l'expert (de la formation, comme de l'évaluation) d'incarner une posture qu'il configure soi-même, comme dans celle de l'accompagnateur (exemple 2). Pour E, il y a une distinction entre une démarche évaluative et une démarche certificative (exemple 1). La notion de « démarches » (de Ketele, 2010) dans la littérature scientifique trouve ici une illustration pertinente, où un professionnel navigue entre des fonctions déterminées par un cadre professionnel, instruisant des protocoles de vérification et de formation ; avec des démarches, qui s'incarnent et se dessinent dans le vécu de l'action évaluative.

Tirant ce dernier fil, le fait que le contexte socio-culturel soit celui de l'éducation populaire doit jouer sur ces manœuvres, auprès de chaque sujet. Dans les résultats, il est possible de trouver des enjeux personnels attendant au sens de l'action et de la profession incarnée. Que ce soit par sa perte ou sa déliquescence (pour C et M par exemple), par ce qu'il figure pour le sujet (pour H et B par exemple) ou par ce qu'il fait d'original dans les métiers de la formation et de l'éducation (pour E par exemple), le sens de l'action de l'éducation populaire et de l'animation se donne par les valeurs des sujets. Il se donne aussi par l'imagination tirée des

récits et par mes observations : je vois ou je peux m’imaginer, à l’écoute des sujets, ces scènes donnant à voir une éducation populaire en acte et incarnée par un sujet. Les évaluations, baignées dans ce milieu socio-professionnel et historique, découlent, dans leur façon d’être conduites, de ces composantes : c’est toujours dans ces contextes (hormis pour l’EDE de H, bien qu’il y fasse mention) que les évaluations vécues sont reconstituées par les sujets.

Par conséquent, les valeurs sont présentes de plusieurs façons différentes. Elles sont évoquées comme telles. Elles sont aussi des signifiants axiologiques (*cf.* à partir de la méthode descriptive du langage de l’éprouvé et la « modalité d’énoncé évaluative » chez Riegel *et al.*, 2016)). Elles fondent aussi un phénomène dans lequel s’expliquent des comportements, des actions opérées ou manquées, des intentions justifiées : elles ne sont pas explicitées, mais sont intuitivement là pour moi qui écoute ou vois le sujet.

Dans leur évocation, elles peuvent être institutionnelles, comme dans le cas des épreuves de certification et de ses constitutions (les référentiels, le protocole de conduite, la nomination des sujets qui y participent, les lieux d’action). Elles peuvent être aussi présentées comme instituées par le sujet, comme par exemple chez E ou chez B. E a des significations du « bien » lui édictant pour soi-même des conduites (ce qui s’observe), des visées (ce qui se choisit sciemment) et des limites (ce qui encadre la situation d’action). Pour la seconde, B élabore des outils afin de faire transparaître des informations jugées manquantes ou invisibles aux yeux des résidents et des collègues professionnels : ce travail d’explicitation serait l’une des visées de la profession d’animation (EdR3 : B11, B12, B14, B15).

Les évaluateurs visent directement la valeur comme un objet à part entière et lié à l’expérience évaluative. Il resterait à interroger phénoménologiquement le rapport entre valeur et évaluation, dans une expérience évaluative vécue. C’est sous l’angle de cette question et en relisant les résultats que je peux formuler l’hypothèse suivante :

- Hypothèse 2 : L’évaluation serait une expérience animée par des valeurs de l’évaluateur. Cette animation viendrait jouer sur les perceptions évaluatives et les résultats de l’activité. Il serait possible d’explorer les valeurs-dans-l’expérience.
  - C’est dans un dialogue entre les acceptions phénoménologiques (Husserl, 1950 ; Scheler, 1955) et les résultats de la recherche que le regard pourra se déplacer sur le *processus*-même d’évaluation *animé*.

Une définition unique de la valeur, en éducation et formation, semble être un projet difficile et non réglé (Roblez, 2022, sous presses). Dans la littérature étudiée, portant sur l’évaluation, la valeur semble se présenter de trois façons : elle est soit au service d’un argumentaire technique quant à la conduite de l’évaluation d’affiliation ou d’inspiration deweyenne (Figari & Remaud, 2014, pp. 43-44). Soit elle est évoquée dans une formule du type « évaluation = rapport [= verbe d’action ou non] à la valeur », sans plus de définition de cette dernière (Archibald & Ogoueli Moussavou, 2016, p. 34 ; Béliston, 2017, p. 172 ; de Ketele, 2016, p. 26 ; Jorro, 2016b, p. 56 ; Lafont, 1991, p. 90 ; Romainville, 2013, p. 288 et

312). Une troisième façon est reliée à l'éthique (Lecoïnte, 1997) ou à la déontologie ou à un mélange des deux (Hadji, 2012, 2021) visant un « bien-évaluer » (Hadji, 2021), dans le sens éthique du bien-vivre et moral du bien-conduire l'évaluation (sur cette troisième façon, je renvoie à la première partie, chapitre 3, section 2).

Par variation eidétique sur les résultats cependant, il est possible d'émettre l'hypothèse réaliste (Reboul, 1992 ; Scheler, 1955) et « expérientialiste » (Tappolet, 2000) que la valeur et l'évaluation sont deux objets thétiques distincts. Il y a des présences de valeurs comme d'un objet contingent à l'expérience vécue d'évaluation, mais dont la relation n'est pas plus clairement explicitée que cela. La valeur est nommée dans un contexte de recherche sur l'expérience évaluative, soit directement (tous les évaluateurs évoquent le terme), soit par des lexiques émotionnels nommant un vécu sensible (comme avec le langage de l'éprouvé de H), des lexiques qualificatifs disant l'état d'un objet, des lexiques montrant la présence d'un courant entre le sujet et quelque chose de l'objet visé par le sujet. On en reste à une interrogation quant à ce à quoi il est discuté exactement lorsqu'il est fait mention de valeur ; à moins d'accepter totalement un parti pris herméneutique et d'interpréter la « chose du texte » (Ricoeur, 1986) des valeurs données par le sujet et d'en effectuer une compréhension propre. Or, par cohérence épistémologique, je me maintiens en phénoménologue pratique, en cherchant à décrire au mieux le phénomène de la valeur à partir de ce qu'il se donne.

Par conséquent, la question se poursuit sur son plan pratique. *Comment, dans l'expérience d'évaluation pour l'évaluateur, est la valeur dans sa matérialisation ? Où est-ce qu'elle se trouve/donne par/à l'évaluateur, dans l'expérience évaluative ?* Les deux questions sont liées et n'ont pas, à première vue sur la lecture des résultats, de hiérarchie entre elles. En tout cas, je fais face à une limite de compréhension : je ne sais pas *a priori*, c'est-à-dire vu ainsi et d'ici, comment aborder cela concrètement. C'est par un retour aux textes phénoménologiques que la notion de valeur pourrait trouver son cadre analytique afin de fonder l'hypothèse.

Je partirai de Husserl (1950) afin de le mettre en dialogue avec l'approche phénoménologique réaliste de Scheler (1955). Pour m'y aider, je m'adosserai aux regards d'Housset (2015) et Le Quitte (2015) qui traitent directement de l'approche schelérienne de la valeur. Du point de vue de la phénoménologie pratique et de cette investigation, l'approche de Scheler viendrait compléter l'approche husserlienne, en permettant de situer un positionnement sur la valeur et ses accès dans l'expérience évaluative. C'est du moins ce

que je vais tenter de démontrer dans la section suivante, afin de proposer une possibilité théorique d'investigation phénoménologique de la valeur dans l'expérience évaluative.

### 6.3.b. L'argumentaire phénoménologique

La position de Husserl (1950) sur la question de la valeur est, de primes abords, difficile à déterminer. La première explication de l'auteur pose que la valeur est intimement reliée à « l'évaluation »<sup>1</sup>. Or, il s'agirait bien de ne pas confondre les deux phénomènes : ce qu'il se comprend de « l'évaluation » selon Husserl (voir plus haut l'avertissement et dans les annexes, partie 3 : chapitre 6, pièce n°1) n'implique pas de définir la valeur elle-même. Par la définition husserlienne de « l'évaluation », on en reste à quelque chose d'abstrait et de difficile à concevoir expérimentalement. Ces précisions liminaires effectuées, nous pouvons aborder la valeur d'un point de vue phénoménologique, avec prudence.

#### ***En commençant par Husserl***

De l'exposé de « l'évaluation » selon Husserl, je retiens pour la valeur, les caractéristiques suivantes :

- La valeur ne serait pas une « chose » (*Ding*) (Husserl, 1950, §37, p. 120).
- La valeur serait un objet intentionnel stratifié sur une chose évaluée : elle est constituée par-dessus la chose :
  - Avec les mots de Husserl, « la valeur [...]est le *corrélat intentionnel complet de l'acte d'évaluation* » (*Ibid.*, p. 119, i.a.).
  - Par conséquent, la valeur serait un noème corrélationnel, par-dessus le noème de la chose.
- Cela impliquerait une intention doublée, qui fonde la représentation de la valeur dans un acte encore plus fondateur qui est celui de l'observation de la chose :
  - Avec les mots de Husserl, « nous sommes également “dirigés” vers la valeur, mais ce n'est plus de façon à la saisir. Le mode d'*actualité* ne porte plus sur la *représentation de la chose* (das Sachvorstellen), mais aussi sur l'*évaluation de la chose* qui enveloppe cette représentation » (*Ibid.*, p. 120, i.a.).
  - Par conséquent, la valeur serait une attribution « enveloppante » de la chose-observée. L'autre conséquence est que cette enveloppe peut voiler la chose et faire actualiser le sujet sur l'évaluation de la chose au lieu de sa

---

<sup>1</sup> L'emploi des guillemets vient signifier qu'il est discuté des concepts selon l'approche de l'auteur mentionné, et non de l'évaluation, par exemple, telle que qu'elle est étudiée en première partie de la thèse, ou de l'évaluation en général.

représentation. Autrement dit, que la valeur supplanterait la chose (*Ibid.*, §95, p. 329).

Le Quitte (2015) explique que Husserl mentionne « la “perception de valeur”, qu’ils [Husserl et Scheler] désignent parfois comme “*Wertnehmung*”, par analogie avec la perception sensible (“*Wahrnehmung*”) » (*Ibid.*, p. 118). Après un exposé sur la perception selon Husserl (*Ibid.*, pp. 119-120), Le Quitte précise que

« c’est [dans les configurations concrètes du monde et du sujet vivant], et notamment dans le registre de l’affection, que se jouent les possibilités originaires de l’évaluation et de l’action. La perception de valeur devrait ainsi nous faire voir ce que la “simple” perception ne peut jamais montrer, les valeurs » (*Ibid.*, p. 120).

Cela vient expliquer autrement comme quoi *voir* et *évaluer* sont intrinsèquement reliés dans l’acte, du point de vue phénoménologique, et que les valeurs ne se confondent pas avec les choses perçues « simplement », pour reprendre Le Quitte (*Idem.*).

L’auteur continue en posant trois « difficultés » (*Idem.*) que cela implique. La première « présuppose, d’abord, une différence entre l’expérience des choses et l’expérience des valeurs et paraît proroger une dichotomie entre les faits et les valeurs » (*Idem.*) contradictoire avec le site-même des valeurs dans le monde (Husserl, 1950, §37, p. 120). La deuxième implique « que nous disposions d’une faculté spéciale pour “percevoir” les valeurs »<sup>1</sup> (Le Quitte, *Ibid.*, p. 120). Enfin la dernière difficulté vient du fait qu’« une valeur se vit plus qu’elle ne se donne ; elle apparaît peut-être comme un prédicat d’objet – la beauté de l’œuvre d’art – mais elle est surtout sentie, appréciée, préférée, repoussée. [...] les sensations occupent ici un rôle central » (*Idem.*). Ce dernier point vient marquer une nette distinction entre perception sensible et perception de valeur, dans la mesure où, selon l’auteur,

« dans l’expérience des valeurs [...] ce “Je” charnel et sensitif se trouve essentiellement impliqué alors que dans la perception sensible, il participe à la reconstitution d’un sens qu’il ne maîtrise pas. [...] Voir une valeur, percevoir le

---

<sup>1</sup> C’est particulièrement là-dessus que j’ai butté durant plusieurs années sur la question de la relation entre la valeur et l’évaluation. En lisant les textes de Husserl, je n’arrivais pas à comprendre comment pouvais-je voir les valeurs, sans les voir en quelque sorte. Je « sentais » que je comprenais quelque chose, comme quoi elles étaient percevables ; mais d’une façon que je ne comprenais pas et qu’il m’était impossible d’accéder (que je vivais comme tel tout du moins). De lire cette critique m’a grandement soulagé, notamment du fait que l’auteur a mis des mots sur ce que je ressentais.

monstrueux ou le ravissant, c'est imposer et ajouter de la transcendance au monde et voir autre chose que ce qui est et, en ce sens-là, ce n'est jamais seulement "voir" mais toujours transformer le réel » (*Ibid.*, p. 121).

C'est sur ces trois assertions que Le Quitte va poursuivre, en citant les travaux de Polin *La Création des valeurs* (1944) et de Nabert « La philosophie réflexive » (1957), sur un versant critique et introduire l'approche de Max Scheler et de *l'éthique matériale<sup>1</sup> des valeurs* (1955).

La critique de Le Quitte part de la question de départ qui « est alors de savoir comment peuvent se donner des valeurs qui ne sont pas des faits naturels du monde et qui, pourtant, ne sont pas les simples expressions des émotions subjectives » (Le Quitte, *Ibid.*, p. 121). La principale critique porte sur la conscience, en tant qu'intentionnalité, limitée en l'occurrence dans le cas des valeurs. Dans la façon dont Husserl expose les choses, « [la] conscience est à la fois transcendance (visée d'un objet autre qu'elle) et immanence (des vécus à eux-mêmes) » (*Idem.*).

En citant Polin (*Op. Cit.*), Le Quitte expose que Husserl maintient ses analyses sur la noétique seulement, et fait déduire de celle-là une « axiologie formelle » (*Ibid.*, p. 122) qui lui serait parallèle. Ainsi, l'intentionnalité serait créatrice de valeurs sans en expliquer le cheminement ni la raison.

« Aussi, l'orientation intentionnelle pose le transcendant, mais ne le crée pas et les valeurs ne sont pensées que comme corrélats de la conscience évaluante. Il faut alors inverser la préséance husserlienne de l'objet sur la valeur et, plus fondamentalement, de la conscience sur la création. Toute philosophie de la conscience demeure une philosophie de l'objet et prolonge alors le primat de la connaissance théorique » (Le Quitte, *Idem.*).

Le problème serait double. Non seulement il y a un paradoxe entre le fait de créer à partir d'un objet et la création de la valeur dans une même dynamique intentionnelle ; mais aussi

« la conscience affective telle que la décrit la phénoménologie transcendantale ne peut-elle que découvrir et colorer, mais jamais créer. [...] La valeur n'est pas un

---

<sup>1</sup> Mahéo (2015a) explique dans son « Introduction » que « Le néologisme "matériel" traduit l'allemand *material*, pour éviter sa confusion avec le sens usuel du terme matériel. La matière dont il s'agit est celle des valeurs qui sont données à l'intuition affective, et dont les supports sont aussi bien matériels que spirituels » (*Ibid.*, p. 8, note de bas de page n°1).



donné, car son essence est à chaque instant réinventée, recréée. [...] La conscience axiologique est irréductible à la conscience noétique dans la mesure où l'invention des valeurs est irréductible à la connaissance » (*Idem.*).

Cette « irréductibilité » (*Idem.*) conduirait alors à confondre et isoler les produits de la « conscience évaluante » (*Idem.*) avec la conscience noétique qui reconstitue les significations.

« La perception d'une valeur présupposerait alors toujours la représentation de la chose (qui a de la valeur), les valeurs se comprenant comme des prédicats seconds qui dépendent de la réalité de la chose qui les supporte, et qui ne peuvent apparaître qu'au travers de la chose, de l'événement, de l'image ou de la personne, qui les possèdent » (*Ibid.*, p. 126).

Dans le cas d'un vécu « d'évaluation », la valeur se confondrait avec ce qu'elle enveloppe de la chose, faisant croire que la chose est la valeur dans la perception du sujet. Par conséquent, pour Husserl, seule la représentation de la valeur sur la chose serait observable et accessible à la perception de valeur : le vécu de sensation me place face à un objet ayant de la valeur pour moi, et ce serait cela qui me révélerait qu'il y a de la valeur. « Une perception de valeur met alors en jeu un donné, un vécu et un objet. Le donné n'est plus la chose mais les qualités de valeur, les sensations affectives sont ce qui est vécu et l'objet perçu correspond aux qualités de valeur visées dans un acte affectif synthétique » (Le Quitte, *Ibid.*, p. 125).

Par ailleurs, cette façon de penser les valeurs comme « corrélat de la conscience évaluante » (*Ibid.*, p. 122) aménage toute la place à une approche plus herméneutique que phénoménologique dans le sens d'une description des essences. Comme l'écrit Porée (2015)

« C'est la leçon de Heidegger, pour qui nos affections dissimulent ce qu'elles dévoilent – la compréhension qui s'y attache appelant une interprétation seule propre à déterminer leur sens. Il faut, en effet, [citant] Lacoste, "interpréter les faits moraux élémentaires" et "parvenir à en dire plus qu'ils ne disent eux-mêmes" [2000, p. 123]. Le discours normatif naît justement de l'indétermination reconnue de la *Wertföhlung* ; il suppose l'aveu, par chaque conscience, des limites de sa perception. Or il relève moins, dès ce moment, d'une pragmatique, que d'une herméneutique. Il faudrait donc parler du cercle de la valeur et de la norme, et tenir celui-ci pour une variante du cercle formé par le comprendre et l'interpréter » (*Ibid.*, pp. 101-102).

En filant cette herméneutique de la valeur, celle-ci devient un objet de la compréhension interprétative, toujours soupçonnée de transférer une idéalité sur la conscience et voilant les significations des actes eux-mêmes (Ricœur, 1969, p. 298). La valeur devient, sur le plan éthique d'une herméneutique de la compréhension et de la facticité, ou « survient » (Ricœur, *Ibid.*, p. 593) dans la rencontre entre notre puissance d'agir et les normes de l'environnement anthropologique (les institutions, les organisations humaines). Elle est une

« fonction » (*Idem.*) pour évaluer d'une bonne conduite de vie en conscience de la situation. Sa structure ontologique (Heidegger, 1986) est celle de « l'util » ou « l'outil » (*Ibid.*, p. 104) et c'est sa manifestation « d'utilisabilité » (*Ibid.*, p. 105) selon Heidegger, qui lèverait le voile sur ce qu'il y a à comprendre ou non de la valeur.

Or il y aurait une alternative à cette problématique paradoxale ou au glissement vers une herméneutique, qui n'empêcherait pas, pour autant, de poursuivre le raisonnement avec Husserl. Cette alternative viendrait de l'approche de Scheler (1955) et de la contribution de Le Quitte (2015) directement. En effet, pour ce dernier, il est possible de revenir à Husserl, dès lors que nous explicitons une distinction d'essence entre ce que Scheler identifie comme un « état de valeur » et une « qualité de valeur » (1955, p. 12).

### ***En passant par Scheler***

En partant d'exemples, Le Quitte (2015) explique que

« pour Scheler, il existe des qualités axiologiques authentiques et vraies qui constituent un domaine propre d'objets déterminés par certaines relations et corrélations nécessaires et susceptibles d'une saisie intuitive. Les valeurs ne sont donc pas des propriétés appartenant aux choses et l'ordre et la hiérarchie entre les valeurs sont indépendants de la présence ou de l'absence d'un monde des biens dans lequel elles se manifestent pourtant. [...] L'expérience de la valeur est ainsi indépendante de l'expérience de son support. [...] L'ordre des valeurs est ainsi indépendant de l'ordre des choses, comme de l'existence des biens ou supports de ces valeurs » (*Ibid.*, p. 127).

Pour reprendre l'exemple de Le Quitte sur l'amitié : je peux avoir une perception de la valeur « amitié » tandis que je suis trahi par l'un de mes amis. La valeur « amitié » peut ne pas s'altérer par l'expérience de la trahison d'un ami, qui est une expérience différente de celle de la valeur « amitié ». Ou sur un autre exemple, celui de l'expérience de la beauté : je peux ressentir le beau sans pour autant en avoir les mots, ou sans épeler l'ensemble des critères qui justifieraient sur quoi ou au nom de quoi ceci est beau. Autrement dit, je perçois le Beau : j'en fais l'expérience, directement ; mais sans pour autant être capable systématiquement de lui donner des attributs descriptifs ou sans forcément être en accord avec les autres spectateurs de la chose belle, par exemple.

Ceci permet de comprendre qu'il s'agirait, en matière de valeur, d'un type de perception différent de celui de la perception husserlienne<sup>1</sup>. Cette expérience de la valeur serait d'un autre genre, qui permettrait de concilier leur essence et, dans le même temps, leur accès. Ce genre permettrait aussi d'expliquer comment les valeurs peuvent être contingentes à la chose « évaluée », selon la position épistémologique husserlienne. Ce n'est pas seulement une perception qui est recherchée, mais une intentionnalité particulière, qui permettrait de situer la façon dont les valeurs peuvent être visées et présentes au sujet. Scheler nomme cette intentionnalité le *Fühlen* ou la « perception-affective » en langue française (traduction de Scheler, 1955, par de Gandillac). Devenant objet phénoménologique, donc relationnel,

« les valeurs peuvent être dites objectives : parce qu'elles possèdent une permanence ontologique, une indépendance à l'égard des faits et parce qu'elles peuvent être connues adéquatement. [...] Ce faisant, les valeurs doivent pouvoir se donner et apparaître dans des actes spécifiques et c'est au *Fühlen* qu'incombe la charge de recevoir et d'accueillir ces qualités spécifiquement axiologiques, la préférence ayant quant à elle vocation à connaître les hiérarchies entre les valeurs » (Le Quitte, *Ibid.*, p. 128).

La possibilité d'être « objective » (*Idem.*) implique le principe eidétique que les valeurs sont soit des essences directement, soit en sont constituées. Partant, « comment pourraient-elles apparaître sans que s'estompe la distinction de l'apparence et de l'essence et sans que se relativise, dans le sensible, ce qui doit rester un idéal intelligible » (*Idem.*) : la réponse que propose Scheler est de « déterminer le caractère réglé du domaine axiologique, considéré comme un ordre parcouru de lois et de hiérarchies. Les valeurs ne désignent donc pas un au-delà inaccessible et dépourvu de toute structuration, mais des essences structurées » (*Idem.*). C'est cette structure eidétique qui fonde un domaine dont il est possible, par intentionnalité, de viser et donc de faire l'expérience directement. Cette structure aurait la propriété eidétique d'être indépendante aux propriétés de valeurs des objets. Le *Fühlen* est le nom de l'intentionnalité qui fonde l'expérience axiologique pure : qui met le sujet au contact directement avec la valeur. Mahéo (2015b) le présente<sup>2</sup> comme

---

<sup>1</sup> Scheler a élaboré en partie son approche phénoménologique de la valeur en contre de la position idéaliste de la phénoménologie husserlienne (1955, p. 184), se positionnant plus proche de Pascal et de « l'ordre du cœur » (cité par Scheler, *Ibid.*, p. 86).

<sup>2</sup> L'auteur présente le *Fühlen* comme aussi « l'acte de sentir (ou encore la "perception-affective") » (2015, p. 143), qui rejoint la traduction française de *L'éthique matérielle des valeurs* (Scheler, 1955) traduite par de Gandillac.

« une intentionnalité des sentiments qui a pour fonction, non de constituer, mais de révéler *l'a priori* axiologique ; et la tâche de la phénoménologie schélérienne consiste à décrire les lois fondamentales de la vie émotionnelle, c'est-à-dire les différentes modalités de cette intentionnalité affective » (*Ibid.*, p. 143).

La présence ou l'absence de la valeur dans le fait n'implique pas sa matérialisation : comme l'explique Reboul (1992), l'expérience de la valeur est parfois encore plus évidente lorsqu'elle se vit par l'absence de celle-ci (*Ibid.*, p. 42). Le *Fühlen* « nous livre le *contenu* matériel des valeurs à la manière d'une intuition axiologique ; et d'autre part la préférence (*Vorziehen*) dévoile quant à elle l'*ordre hiérarchique* objectif des différentes valeurs » (Mahéo, 2015b, p. 143, i.a.). La préférence est la manifestation de la structure des valeurs entre elles. La préférence permet de la discussion sur les valeurs et leurs organisations, de façon à pouvoir les régler en fonction d'une visée ultime ou la plus importante de toutes à la moins importante, comparativement aux autres. Par ailleurs, c'est parce que la préférence est dans l'imagination qu'elle peut faire varier indéfiniment, mais dans une structure qui l'oriente, les valeurs entre elles et aboutir à un acte objectivant, c'est-à-dire un acte qui pose son objet pour le connaître (*Ibid.*, p. 150). La préférence est dans l'imagination dans la mesure où « c'est une *édification* de l'objet existant, et non la *fabrication* d'un nouvel objet » (*Ibid.*, p. 151, i.a.). Scheler (1955) expose que

« Le siège propre de tout *a priori*-axiologique (et aussi de toute *a priori* moral), c'est cette *connaissance-des-valeurs* (ou cette *intuition-axiologique*) qui se fonde d'abord sur la *perception-affective* [cf. *Fühlen*] et la *préférence* [...]; c'est aussi la connaissance des corrélations entre valeurs, de leur supériorité et de leur infériorité, c'est-à-dire la "connaissance morale" » (1955, p. 90, i.a.).

Par conséquent, cette « connaissance morale » surgirait (*Idem.*) dans l'expérience axiologique du *Fühlen* et de sa manifestation : la « préférence » (*Ibid.*, p. 47, 108, 111). Elle échappe aux règles et aux lois logiques (*Ibid.*, p. 87). Ce sera à la volonté du sujet – une volonté d'éclaircir de quelles valeurs s'agit-il dans la situation – que la « connaissance morale » s'éprouve, et non pas dans l'exercice d'un jugement. Ce dernier dépend de la visée de la valeur du sujet et dans l'attitude qu'il adopte en fonction de cette visée : « Le jugement que nous portons et l'attitude-axiologique que nous prenons ne se réalisent pleinement eux-mêmes que dans la *valeur* donnée dans la perception-affective [cf. *Fühlen*], et n'ont d'évidence qu'à la mesure de cette réalisation » (*Ibid.*, p. 91). Par conséquent, non seulement il faut distinguer le jugement de l'attitude (ce qu'il se porte de ce qu'il se prend) (*Ibid.*, p. 188) ; mais aussi la morale de l'éthique (*Ibid.*, p. 90). L'éthique est une expérience vitale qui siège l'exercice de l'attitude axiologique : elle est l'effort du bien-vivre du sujet conscient et autonome. La morale est réglée sur les lois de ses connaissances constitutives du fait d'expériences éthiques traduites, en quelque sorte, en normes ou références de savoirs. Dans la vision schélérienne, l'éthique dépasse et supprime la morale (*Idem.*) : l'expérience vécue a toujours le primat sur les savoirs moraux en matière de valeurs.

Il est possible d'introduire la distinction schélérienne cardinale sur les modes de manifestation et d'apparition de la valeur. Percevoir une valeur se vit sur une distinction entre les

« qualité de valeurs (*Wertqualitäten*) et les états de valeur (*Wertverhalten*). Les qualités de valeur désignent des qualités purement axiologiques (la beauté, la noblesse, la bonté, etc.) liées entre elles par un ordre hiérarchique déterminé. Elles relèvent du pur axiologique et se caractérisent par leur indépendance. [...] Il faut donc distinguer la qualité d'une valeur qui est son authentique essence axiologique de la propriété axiologique d'une chose, c'est-à-dire du fait qu'une chose puisse avoir telle ou telle valeur et de l'"état-de-valeur" qui désigne l'être beau ou l'être agréable de quelque chose dans un contexte prédicatif. L'être de la valeur est donc indépendant autant des choses (*Ding*) que des biens (*Güter*) et des états-de-chose (*Sachverhalten*) » (*Ibid.*, p. 129).

Tout comme les objets visés dans la relation phénoménologique, il y a une distinction entre la matière sensible (*hylé*) qui donnent l'accès à la vue de l'objet, et l'objet, qui n'est pas dans ladite matière. Au fond, l'approche schélérienne consiste à appliquer le principe phénoménologique de perception à la valeur, en confirmant la position réaliste de celle-ci dans le monde. C'est-à-dire que « Dans un état affectif, nous ne vivons pas un bien qui peut s'altérer, mais nous vivons immédiatement une véritable qualité de valeur parfaitement simple » (*Idem.*). Cependant, tout comme l'objet phénoménologique appelle la « chose » dans le monde, la qualité de valeur appelle ce sur quoi elle se tient pour que nous puissions la vivre<sup>1</sup>. Et cela se nomme, selon Scheler, un « bien », c'est-à-dire une « totalité » (*Ibid.*, p. 82) qui est une chose signifiée par la structure axiologique. Autrement dit, une préférence expérientielle, qui pare le *Fühlen* d'« une signification immédiatement cognitive » (Le Quitte, 2015, p. 133). Je prends quelques exemples pour expliquer cela :

- Un enfant possède des jouets dont il est envisageable d'attribuer un classement entre eux. Sa préférence va au dinosaure, comme son « jouet préféré ». Le *Fühlen* fait se manifester le plaisir, ou bien la force, ou bien la beauté, tandis que la préférence opère une hiérarchie de valeurs dans l'expérience du jouet préféré. Car l'ensemble de ses jouets constitue ses biens propres, dans une relation affective.

---

<sup>1</sup> En suivant Le Quitte (2015), il s'agirait de la même distinction entre le donné et le vécu, entre « des qualités des choses et celui des sensations vécues » (*Ibid.*, p. 130). Les qualités des choses sont données, permettant leur mise-en-objet dans la visée du sujet.

- Un manifestant porte le drapeau à l'effigie de son organisation syndicale ou professionnelle. Parmi les choses esthétiques qu'il a souhaitées prendre avec lui, il a tenu à avoir ce drapeau-ci qui vient lui faire vivre l'appartenance communautaire, ou le message politique que porte son organisation et sa position sur la chose visée dans sa manifestation. Quitte à prendre moins d'autres affaires, et à se retrouver dans des situations maladroites dans les transports en commun, il a préféré le drapeau au confort des transports ou aux autres affaires.
- Une personne âgée affiche des photographies de ses enfants et de son mari décédé sur la porte un peu abîmée du réfrigérateur. Sa préférence va à la présence des visages et des souvenirs des êtres qui ont participé jusqu'ici à son histoire, des êtres aimés qu'à une esthétique matérielle : les photos la mettent en présence de l'amour, ou de la famille, ou de la mémoire, ou de l'identité. C'est la présence des êtres cités, accessibles à sa vue, qui va à sa préférence.

Dans chacun des exemples, le sujet a une explication de sa préférence : c'est celle-ci « qui nous fait connaître la hiérarchie des valeurs elle-même » (*Ibid.*, p. 132). Et c'est ce processus qui permet le débat et la discussion sur les valeurs, dans une visée éthique, donc à l'échelle plus large qu'individuelle.

Il y aurait par conséquent deux « directions » (*Ibid.*, p. 131) du mode de donation des valeurs :

« celles des sensations et des modes subjectifs de réception du donné [...] et celle de l'ordre objectif et idéal des essences axiologiques qui viennent s'actualiser dans des biens. [...] L'état affectif sensoriel est ainsi fusionné au monde des valeurs et des biens, il est un caractère secondaire et dérivé par rapport à ce dernier : et cela vaut pour tous les types [ou "espèces" chez Porée, 2015, p. 94 notamment] de valeurs (agréable, vital, spirituel, sacré) » (*Idem.*).

Dans les deux cas, la perception reste « inadéquate » (*Ibid.*, p. 139), du fait du principe de donation des *data* de perceptions. Ce qui serait perçu, dans l'intentionnalité première, se donne par facettes, toujours d'un point de vue constitutif du noème. Ce que l'expérience de valeur, comme perception sensible de valeurs de plusieurs ordres (qualités et états de valeur), relate c'est bien la présence de l'*ego* constitutif en vis-à-vis de la valeur. Elle a les mêmes attributs noématiques que les autres donations passives pour le sujet.

« Même s'il me semble que toute mon attention était centrée sur un objet attentionnel bien délimité, même dans ce cas, je n'arrête pas d'avoir un corps, des émotions, des valeurs, d'avoir un passé qui précède, d'être déjà occupé de mon à-venir proche ou lointain, d'être dans un lieu particulier, à l'occasion de circonstances particulières, etc. » (Vermersch, 2012, p. 186).

Ce développement de Vermersch renforce l'assertion de la « qualité de valeur » de Scheler (*Op. Cit.*) et de la prééminence de celle-là dans le monde naturel, mais sous la structure de la

passivité quant à sa réception. Ce qui permet notamment son évocation, *a fortiori* de l'expérience de la valeur, comme la présentification des valeurs qu'il y avait alors là, passivement, dans un vécu attentionnel premier<sup>1</sup>.

Une difficulté pourrait intervenir, dès lors que l'on souhaite intellectualiser une valeur, c'est-à-dire en parlant sur celle-ci.

« Il est facile de comprendre que, dans la plupart des cas, le langage n'a pas de mots particuliers pour désigner ces qualités-axiologiques [*cf.* les qualités de valeur] elles-mêmes et qu'il les distingue soit par les choses qui en sont les supports (par exemple le caractère agréable de l'odeur-de-rose), soit par leurs fondements sensoriels (par exemple le caractère agréable de ce qui est doux, le caractère désagréable de ce qui est amer) » (Scheler, 1955, p. 38).

Phénoménologiquement, le support d'une valeur se distingue de son essence (*Ibid.*, p. 39 ; Le Quitte, 2015, p. 127) : l'exemple rejoint l'amitié et le caractère amical dans le comportement d'un ancien ami. Les valeurs « sont, *dans leur être, indépendantes* de leurs supports » (*Ibid.*, p. 42, i.a.). Cette différence est reliée à celle portant la qualité de valeur avec celle de l'état de valeur. La première est celle objective de l'expérience d'une valeur ; la seconde est manifestation d'une valeur sur une chose autre que la valeur en question. Le support est ce qui véhicule le noème de la chose-véhicule de l'état de valeur, ce que Scheler appelle les « *valeurs-chosales* » (*Ibid.*, p. 45, i.a.), c'est-à-dire les « simples valeurs qu' "ont" les choses » (*Idem.*), à l'instar de la distinction entre la chose (*Ding*) et l'objet visé (*Objekt*) dans la phénoménologie husserlienne. La chose appelle l'intentionnalité, transformatrice en objet visé et relationnel avec le sujet. Le *Fühlen* schélérienne vise la qualité de valeur, le « bien » étant la manifestation noématique de celle-ci, la « préférence » le retour de la valeur sur le sujet en vis-à-vis.

En suivant le raisonnement de Le Quitte (2015), une possible voie alternative au paradoxe de la valeur chez Husserl se découvre. Pour l'auteur, les moments de perceptions propres aux valeurs pourraient correspondre à « un mode de donation particulier et à un type de corrélation "noético-noématique" idoine » (Le Quitte, *Ibid.*, p. 135). En définitive, c'est bien « l'acte d'évaluer » husserlien qu'il s'agirait d'explicitier. Mais plutôt que d'en rester à une

---

<sup>1</sup> Vermersch dira que « [chaque] mémorisation volontaire s'accompagne d'une mémorisation involontaire de son contexte, et toutes les mémorisations passives sont mémorisations de choses particulières avec leur contexte » (2012, p. 187).

confusion des types de valeurs, entre « bien » et « valeur » comme « qualité de valeur » (c'est là la critique principale adressée vers Husserl par l'auteur) dans l'acte, c'est l'expérience de valeur comme précédant l'expérience évaluative qui, étant explicitée, donnerait une sortie au paradoxe husserlien.

### ***Retour à Husserl pour une phénoménologie pratique de la valeur***

Plutôt que de choisir (et au nom de quoi) l'une des directions, la perception de valeur est l'expérience de la structure-même des valeurs dans le vécu, c'est-à-dire les deux directions dans leur configuration. C'est ce qu'évoque Le Quitte (2015) :

« Ce que doit mettre au jour la perception de valeur, ce ne sont ni les essences objectives ni les modalités subjectives, mais l'articulation des unes aux autres selon des nécessités structurales. Ce qu'elle doit exhiber, c'est l'organisation d'un champ axiologique et de ses possibilités » (*Ibid.*, p. 137).

C'est donc bien une expérience de l'attention, comme d'une expérience vécue et intentionnelle, qui vient orienter sur les différentes possibilités de structures du « champ axiologique » (*Idem.*) : celui de l'état de valeur d'une chose, celui de la qualité de valeur, celui des valeurs passivement mémorisées. Cette « attentionnalité comme modulation ouvre alors la voie à une dynamique d'altération interne inhérente à chaque acte » (Depraz, 2009, p. 52). Et pour un acte comme celui « d'évaluer », la modulation a une portée heuristique en modulant la stratification comme une stratification de domaines, entre l'ordre des choses, l'ordre de la valeur, et l'ordre corrélationnel de ma perception sensible de la chose évaluée-là.

Si on revient à la relation « évaluation » et « valeur » chez Husserl (1950), il se trouve une possible constitution du *Fühlen* dans l'expérience évaluative-même, en considérant que le *Fühlen* est l'intention dirigée par l'accueil de la valeur elle-même (donc visant dans le domaine axiologique) et l'intention de saisie de la chose évaluée du fait de mon intention évaluative. Je cite Husserl :

« Dans les actes du même type que l'évaluation, nous avons donc un objet intentionnel en un double sens du mot : il nous faut distinguer entre la « chose » (*Sache*) *pure et simple* et l'objet (*Objekt*) *intentionnel complet* : à quoi correspond une *double intentio*, une double façon d'être dirigé vers. Quand nous sommes dirigés vers une chose dans un acte d'évaluation, nous diriger vers la chose c'est l'observer, la saisir ; mais nous sommes également « dirigés » vers la valeur, mais ce n'est plus de façon à la saisir. Le mode d'*actualité* ne porte plus sur la *représentation de la chose* (*das Sachvorstellen*), mais aussi sur l'*évaluation de la chose* qui enveloppe cette représentation » (Husserl, 1950, §37, p. 120, i.a.).

Cette « double *intentio* » (*Idem.*) se sédimente dans l'expérience de la perception sensible de la chose visée-à-l'évaluation : entre l'intentionnalité cognitive de la chose-évaluée et



l'intentionnalité affective des présentifications de valeurs, qui elle-même se scinde en deux directions qui « organise le champ axiologique et [ses] possibilités » (Le Quitte, 2015, p. 137) dans l'action.

Il me semble qu'Husserl lui-même évoque cette possibilité, notamment dans « l'acte d'évaluer » lorsque le philosophe parle des « stratifications » (1950, §95) contenus dans tous vécus. Quelques paragraphes plus loin, Husserl expose les « Lois eidétiques concernant les constructions hiérarchiques de représentations dans la noèse et le noème » (*Ibid.*, titre du §100) venant compléter la structure des stratifications. Husserl mentionne que « les intentionnalités de la noèse et du noème s'étagent *par degrés* les unes sur les autres ou plutôt *s'emboîtent les unes dans les autres* d'une manière originale » (*Ibid.*, p. 349, i.a.). Cette explicitation d'emboîtement lui permet d'introduire le statut des « présentifications simples » (*Idem.*) faces aux présentifications de degrés supérieurs qui viennent moduler la première présentification.

Pour démontrer cela, Husserl donne l'exemple du souvenir dans le souvenir (*Idem.*) qui fait se présenter à la conscience des noèmes de différentes facettes pour un même objet visé. Cet emboîtement est accessible à la conscience dans la mesure où je peux, à volonté, y accéder et ainsi moduler mon vécu en fonction de ce que je vise dans le souvenir, par exemple de l'expérience de visite dans une galerie (Husserl, *Ibid.*, p. 350). Je peux accéder au souvenir « salle Jules Verne », puis dans son sein au tableau « x » qui représente lui-même plusieurs images mise côtes-à-côtes, etc. Chaque présentification évoquée reçoit son niveau de degrés. Les stratifications ainsi présentes dans « l'acte d'évaluer » seraient un niveau de présentations et de degrés de présentifications de valeurs de l'intention affective.

Ceci appellerait à différents niveaux et « types de "réflexions" » (Husserl, §101, *Ibid.*, pp. 350-352), faisant pour chaque noème une possibilité de principe qu'« on puisse réfléchir sur lui » (*Ibid.*, p. 351), du fait que « [tout] degré noématique possède *une caractéristique de son degré* : c'est une sorte d'index qui permet à chaque noème ainsi caractérisé de s'annoncer comme appartenant à tel degré » (*Idem.*, i.a.). Le regard peut traverser les différents degrés pour se « fixer » sur « les données » de l'objet de degrés positionnel « et cela, soit dans le sens "*direct*", soit dans le sens *réfléchissant du regard* » (*Ibid.*, p. 352, i.a.) c'est-à-dire par retour sur ma noèse soit mon intention première visant l'objet. Les données se donnent, par fixation de mon attention (dans le sens de « l'attentionnalité » de Depraz, 2009), soit directement (exemple : la présentification de ce tableau-ci dans la galerie « Jules Verne »), soit indirectement en remontant de mon attention ce qui la motive (exemple : l'esquisse du nom du tableau en question, dont je ne me souviens plus l'intitulé exact, mais dont j'ai des données sonores ou visuelles [« le nom du tableau finit par "*-in*" »]). À partir de ces précisions, il me semble qu'il y a là l'explication de la corrélation noético-noématique « idoine » dont parle Le Quitte (2015, p. 135) pour aborder ce mode de donation particulier des valeurs.

Ces dernières considérations permettent d'envisager un plan pratique pour enquêter phénoménologiquement sur la valeur en évaluation. En se basant sur « l'attentionnalité » telle que Depraz la présente (2009), je peux faire l'hypothèse que, par réductions, il soit possible d'accéder, dans une expérience d'évaluation, à la fois à l'intentionnalité-affectivité propre aux valeurs, entre *Fühlen* et préférence ; et à la fois au domaine axiologique tel que Scheler (1955) le conçoit en décrivant les « qualités de valeur » présentifiées dans l'expérience vécue de l'évaluateur. Il est possible de considérer les « états de valeur » comme systématiquement présents dans l'expérience d'évaluation, dans la mesure où ils sont la présentification première de « l'acte d'évaluer » dont les descriptions (de cet acte) sont déjà effectuées dans les résultats, par les thèmes et les données descriptives des portraits. En définitive, une vigilance éthique à une conduite juste et axiologiquement correcte d'une évaluation serait de ne pas confondre le support de la valeur, ce que Scheler nomme « valeur-chosale » (*Ibid.*, p. 45), avec la qualité de valeur visée lorsqu'il procède à l'évaluation. Or, les dispositifs techniques forment autant de « valeurs-chosales » dans la mesure où leur propre essence est d'être d'une valeur d'utilité à la conduite de l'évaluation. Mais entre le support qui facilite le *Fühlen* pour vivre l'expérience de la valeur, par exemple de la production d'un élève, et celle-ci à percevoir comme telle, il y a une distinction forte qu'une attentionnalité seule peut saisir. Partant, l'évaluation se constituerait dans sa conception de valeurs techniques, une espèce de « valeurs chosales » à visée d'utilité. Mais dans son vécu, elle se constituerait d'états de valeurs expérialisés où le sensible, la présence, le corps-propre (le *Gefühl* en langage schélérien) par conséquent la personne qui évalue telle qu'elle est.

Il est possible de décrire aussi lesdits « états » et, partant, les « qualités » plausibles de valeur en fonction des premiers, dans la mesure où, suivant Scheler et Le Quitte, les « états de valeurs » représentent des biens qui eux-mêmes rendent compte de la présence de « qualité(s) de valeur » du domaine axiologique. Par le processus de « l'évocation » (Vermersch, 2012, p. 182 et p. 368 ; voir la première partie, section 5.4 particulièrement), « l'attentionnalité » actualise l'attention sur le mode de valeur, passant d'un mode passif à actif par le vécu de l'expérience évaluative. Autrement dit, il est concevable théoriquement que des valeurs, comme « qualités » et comme « états », se présentent directement dans le vécu d'évocation de l'expérience évaluative au sujet. Partant, c'est en phénoménologie de l'attention des valeurs dans l'expérience évaluative de l'évaluateur que j'ai investi les données d'enquête et que les thèmes ont pu émerger.

#### 5.4. Formulation de la thèse

Je présente la thèse défendue, issue de ce travail doctoral. La thèse provient de la mise en problématique, de l'enquête empirique puis des résultats des analyses phénoménologiques. Ces derniers ont permis la formulation de deux hypothèses phénoménologiques, qui mettent toutes deux en avant trois mouvements caractéristiques d'un vécu d'évaluation : des actions, des perceptions et des intentions s'entremêlent. L'évaluation, comme expérience vécue par un évaluateur, serait phénoménologiquement « configurée » (pour

reprendre un terme de Figari (2012) et qui me semble adapté à ce qu'il s'agit de démontrer) par un entrelacs de ces trois composantes. Cet entrelacs serait porté et constituerait, dans une corrélation noético-noématique propre à l'évaluation, (au moins) deux dynamiques attentionnelles qui le lui donnerait une matière (*hylé*) et une forme (*morphé*). Cependant, par principe phénoménologique et du fait de la nature processuelle de ces dynamiques, seule une réduction de type *epochale* permet de saisir, sans l'arrêter, la figuration de ces dynamiques. Par conséquent, la saisie est inadéquate dans sa totalité ou dans sa définition. Mais elle permet de rendre compte de leur existence et de déterminer un champ d'exploration.

Je souhaite à présent introduire la thèse suivante :

**Les actions, les perceptions et les intentions de l'évaluateur se configurent phénoménologiquement dans (au moins) deux dynamiques attentionnelles.**

Ces deux dynamiques sont de constitutions phénoménologiques, entre état *passif* et état *actif* chez l'évaluateur.

En état passif, l'attentionnalité du sujet n'est pas orientée sur les actions, les intentions et les perceptions d'espaces évaluatifs vécus, ni de qualités de valeurs ; mais, par synthèse, ces trois mouvements sont configurés ensemble et peuvent être, en continu, affectés et caractéristiques de l'évaluation conduite.

En état actif, les dynamiques attentionnelles sont du fait intentionnel du sujet et participent, là aussi, à la donation de la configuration de l'évaluation.

Les deux états de ces dynamiques attentionnelles structureraient des éléments de la conscience de l'évaluateur, c'est-à-dire seraient les manifestations de sa subjectivité dans le cœur de son expérience.

L'espace évaluatif vécu et les valeurs (états et qualités) sont des dynamiques en ceci qu'ils ne sont pas fixés, ni stabilisés définitivement. Si la salle d'animation peut se retrouver tant que le bâtiment tient, ses significations et son rapport au sujet fluctuent et participent à fonder son sens pour le sujet. Un espace évaluatif vécu peut tout à fait s'éprouver comme tel tandis qu'il s'agirait, du point de vue topographique et mondain, d'une réunion de travail ou d'un tout autre moment. Pour les valeurs, l'exemple de E me semble paradigmatique : il peut s'agir d'une démarche visant à évaluer un état de la situation d'un stagiaire accompagné. Pour autant, les qualités de valeurs seront contingentes et vécues par chacun des sujets en présence, à commencer par l'état de valeur du moment. On peut imaginer que pour le stagiaire Henry\*, le moment était précieux et de forts enjeux, puisqu'il venait à peine d'arriver dans la SA, après une première mauvaise expérience (ainsi que tout le poids symbolique d'une visite du site de son référent formateur). Pour la tutrice de l'intéressé, cela peut être un moment formateur ou une occasion de montrer ses propres connaissances, en tant que paire de E. Tandis que pour E, il s'agit d'une visite protocolaire et guidée par un cadre et des outils donnés par le CRP.

Au sein d'une évaluation, s'intéresser à la façon dont son vécu se configure dans la pratique reviendrait à une *attentionnalité évaluative*. Dans ce concept phénoménologique et pratique peuvent se retrouver différentes applications épistémologiques et praxéologiques impliquant autant la situation d'évaluation (et par là-même, les évaluations concrètes) que les personnes ayant à conduire des évaluations.

La dimension phénoménologique consiste à veiller à la prééminence des personnes humaines dans toutes activités de la vie : toute technique qu'elle soit, l'évaluation n'échappe pas au fait que des personnes l'ont constituée et l'utiliseront, bon gré malgré. Cette prééminence renvoie à une nécessité éthique et épistémologique de s'intéresser aux personnes concernées afin de ne pas en rester à une couche dite objective, c'est-à-dire ne portant que sur l'objet, en occultant toute la noèse de constitution. Cela oblige autant les chercheurs que les praticiens à fonder la provenance du discours et de la raison : l'attentionnalité évaluative est réflexivement attentionnalité de soi dans son rapport à l'évaluation en situation. Il s'agit d'une posture de vigilance ou de prudence déontologique et éthique quant à ce qui motive les visées puis les actes d'évaluation : en cela, je rejoins Hadji et Lecointe lorsque les auteurs expliquent la part éthique décisive dans l'animation d'une évaluation.

Dans les termes de ma thèse, il s'agit d'une manière d'habiter l'espace de l'évaluation en conscience d'une « bonne » raison, donc de valeurs justificatrices de la raison d'évaluer. La corrélation noético-noématique s'oriente sur un objet venant configurer l'évaluation-à-animer quant à ses caractéristiques et ses motivations. Il s'agit d'une attentionnalité évaluative orientée vers soi.

La seconde orientation que je vois, aux regards des épistémologies comme des pratiques, est celle en extérieur du sujet. L'attentionnalité évaluative est le nom du processus d'incarnation d'une posture évaluatrice qui trouve ses signifiants dans un contexte professionnel, mais dont les contours excèdent aux limites dites objectives, c'est-à-dire qui se limitent par exemple aux référentiels, à la grille d'évaluation utilisée, au concept épistémologique mobilisé. Ce phénomène s'explique par les deux dynamiques à l'œuvre : d'une part, le « milieu » tel qu'il est exposé pour la première hypothèse consiste à rendre compte de toute la portée reconfiguratrice et sensible des environnements de l'action. Ses significations, comme ses usages, seront à chaque nouvelle situation renouvelés dans leur expérience, c'est-à-dire dans ce que vivra l'évaluateur. Toute la démarche attentionnelle sera d'habiter l'espace d'évaluation en amorçant puis conduisant ladite évaluation par ses actions, ses intentions et ce qu'il percevra, incluant les valeurs expérimentalisées. Les noèmes matériels et spatiaux reverront à des objets-véhicules du processus évaluatif conduit par l'évaluateur : ce qui est tout autre que de décrire le protocole à assurer pour conduire, par exemple, un entretien de certification. Les premiers noèmes renvoient aux usages sensibles des matériaux, des objets de l'espace, qui servent à se sentir et se percevoir habitant de l'évaluation-ainsi-conduite. Un stylo pourra être utilisé pour donner la parole ; un ordinateur

comme le moyen d'accéder à une image illustratrice ; un climat de tension, vécu comme tel, comme un moment de régulation d'une information, etc.

En définitive, ce dont le concept d'attentionnalité évaluative rend compte, c'est que la subjectivité est consubstantielle à la professionnalité. Elle laisse des traces dans l'exercice professionnel, et *a fortiori* dans toute activité humaine. Cette approche phénoménologique pratique permet d'apercevoir ou de rendre manifeste, autrement que par une approche psychanalytique (Ardoino, 1999 ; Cifali, 1994, 2018 ; Cifali & Giust-Desprairies (dir.), 2008)), la matérialisation de la subjectivité. Je fais l'hypothèse qu'il y a plus que ces deux dynamiques attentionnelles qui participent à la configuration des actions, des perceptions et des intentions des sujets-évaluateurs et de l'attentionnalité évaluative. J'ai fait le choix de suivre mon intuition sur ce qu'il m'était le plus visible, aux regards des résultats et de la problématique de la recherche. De plus, mon souci était d'expérimenter le dispositif méthodologique jusqu'à cette montée en généralité, afin de pouvoir l'évaluer et en tirer des leçons.

## Conclusion générale

Mon travail a consisté à partir des vécus d'expériences d'évaluateurs que les actions, les perceptions et les intentions de l'évaluateur sont phénoménologiquement configurées par (au moins) deux dynamiques attentionnelles. Grâce à cet adossement phénoménologique, trois composantes anthropologiques fondamentales sont examinées : l'action, la perception et l'intention incarnées par la personne évaluatrice. Ces trois caractéristiques humaines sont réunies dans le vécu de l'évaluateur. Elles gagneraient des significations, propres à chaque évaluateur, dans chaque situation d'évaluation. Configurées ensembles, elles formeraient en réciproque de la « situativité » (Mottier Lopez, 2017) d'évaluation, c'est-à-dire ce qui fait objectivement qu'une situation est celle d'une évaluation. Le dernier chapitre de thèse a consisté à présenter l'argumentation inductive et théorique sous la forme de deux hypothèses. Pour arriver à décrire ces deux dynamiques, je suis parti de la définition de « l'évaluation » selon Husserl (1950) pour aboutir à des propriétés reliées à des thèmes phénoménologiques telles que les valeurs et le fait d'observer, donc celui de se situer quelque part. De ces deux propriétés, j'ai pu déduire des éléments caractérisant une dimension subjective présente dans toute expérience d'évaluation :

- Les outils et les gestes d'évaluation génèrent des « états de valeurs » (Scheler, 1955, c'est-à-dire ce qui se voit comme une valeur) techniques de l'expérience évaluatives.
- Une à plusieurs « qualité de valeur » (Scheler, 1955, c'est-à-dire ce qui se vise par l'évaluateur) anime l'expérience évaluative.
- Un espace corporel est systématiquement présent en évaluation. Ainsi, l'expérience vécue se déploie dans une topographie et se signifie dans une corporéité, dans la chair propre de la personne évaluatrice.
- Des sensations et des émotions sont toujours en jeu *in situ* lors de l'évaluation et conduisent à s'incarner en chair et en os face à l'*alter-ego* et aux trois traits précédents.

Systématiquement, il y a, dans ces éléments, des connaissances « pragmatiques » données : les référentiels, les codes et protocoles de bonne conduite, le site géographique et territorial où se déroule l'évaluation, les cadres horaires et les indications des UC à certifier, la connaissance qu'il va falloir entretenir entre trois personnes différentes.

Des catégories et des langages, qui évoquent la « dimension procédurale de l'action » (Vermersch, 2017), viennent appuyer et nourrir l'expérience vécue et ses significations. La recherche doctorale confirme que l'évaluation prend forme de « transaction » en référence à Figari (1994, 2014). Elle se perçoit comme un « langage » (*Idem.*) qui connecte une personne ayant une fonction caractérisée par son milieu : l'évaluateur. Il est possible, lorsque ce n'est que sur l'évaluation que le regard porte attention, de caractériser la structure de la transaction sur son plan expérientiel.

Cependant, la recherche doctorale montre qu'avant comme pendant son animation, l'évaluation ne se résume pas à une nature transitionnelle ou communicationnelle ; encore moins à une nature opérationnelle, dont le sens d'une opération à accomplir. C'est-à-dire que par l'engagement qu'elle réclame dans sa conscientisation (ce qui pourrait se traduire par « je sais que je conduis, ici et maintenant, une évaluation » et qui peut faire l'objet d'une explicitation *a posteriori*), elle se décrit comme un phénomène total et singulier dans le vécu de l'évaluateur. Aussi, la thèse confirme l'épistémologie transactionnelle ; mais elle pose que prise sous le regard du vécu, l'expérience, tout en gardant les mêmes attributs objectifs (deux sujets, un endroit, quelque chose venant porter sur autre chose), s'enveloppe d'un ensemble d'autres phénomènes qu'Husserl (1950, 1976) avait détecté dans la phénoménalité évaluative des choses<sup>1</sup>. Les deux seraient conciliables : le vécu et les savoirs propres au sujet se transposent dans la conduite d'une évaluation-opération. C'est ce qui est visé, dans les descriptions objectives de l'évaluation, à partir des dialogues scientifiques et techniques consensuellement établis : une subjectivité au service d'une technicité. Ce qui est attendu des stagiaires B et H en certification de leur UC sera la même chose dans le regard de leurs évaluateurs ; mais ce qui sera vécu par ces derniers dans la situation des actions conduites par B et H reste aveugle aux yeux du référentiel. Ceci, par égalité de traitement des candidats-stagiaires. Ce qui est attendu de la part de E est d'accompagner justement Henry\* dans sa nouvelle structure : on doit pouvoir dire de lui qu'il a respecté le protocole.

Ces con-naissances (*cf.* en tant que « naître-avec ») sont accompagnées d'un spectre attentionnel disant plus que ce qu'elles permettent d'identifier dans l'expérience évaluative, à partir du pôle égoïque qui articule les actions, les perceptions et les intentions de l'évaluateur-sujet.

#### La donation du « fait évaluatif » et la présence de la subjectivité

En conclusion de ce travail, je reprendrai et prolongerai la discussion sur le « fait évaluatif » à partir des résultats de la recherche. En effet, l'introduction mentionnait le rapport non évident entre le fait éducatif avec celui « évaluatif », si je suis les propositions de Mialaret (2019). Autrement dit, partir du principe que le « fait évaluatif » est intrinsèquement un fait éducatif tel que le conçoit Mialaret (*Idem.*) est une erreur épistémologique (ce qui détermine la scientificité d'un fait évaluatif, qui n'a pas vocation ni situation systématique à être éducatif) comme épistémique (ce qui se configure comme le savoir de la personne et de son propre rapport aux savoirs : l'évaluation n'est pas systématiquement enseignée ou formée, et rien n'implique qu'elle le soit à des fins d'usage éducatif). Les résultats de la

---

<sup>1</sup> Ce qui revient à la description de « l'évaluation », telle qu'Husserl dans les *Idées...* (1950) l'élabore.

recherche situent que d'autres fins peuvent être visées par les sujets en position d'actions et de perception. La consubstantialité du « fait évaluatif » ne résiderait pas dans sa nature affiliative avec un autre type de fait, mais plutôt avec la subjectivité. En d'autres termes, la subjectivité serait consubstantielle de la professionnalité des sujets animant des évaluations. De là, je tirerai trois éléments de compréhension que je décrirais sous la forme de « raisons », dans le sens kantien de ce qui fonde l'entendement au sens philosophique et éthique.

Il y a une intelligence sociale et en même temps culturelle des sujets dans la pratique de l'évaluation. Dans les cas de B et de H, ainsi que des autres stagiaires de la même cohorte (nous pensons à T, J, mais aussi V et aux autres participants de notre première exploration), sans formation à l'évaluation comme une pratique régulée et orchestrée par des savoirs précis, B et H font l'expérience d'évaluation qu'ils conduisent : ils ne doutent pas qu'il s'agit bien d'évaluation, et incarnent une attitude d'évaluateur dans différentes circonstances. Dans le même temps, E, C et M, dont les fonctions, leur formation et leurs expériences professionnelles cumulées, permettent de voir l'évaluation dans différents registres : les valeurs, les enjeux, les postures par exemple. Mais surtout, de faire réflexivement l'expérience du vécu par ces différents registres, accompagnés de questionnements sur soi comme sur ce qui constituait l'évaluation dont il était question.

Cette vision de l'évaluation leur fait adopter une position sur elle et sur la façon dont elle s'expérimente selon que son vécu s'oriente non seulement sur des procédures (au sens large, à savoir des référentiels, des modes d'emploi de conduite d'entretiens, etc.), mais aussi sur d'autres éléments caractéristiques de la situation. De cette façon, la phénoménologie pratique donne des voies d'accès pour élargir la perception de l'expérience évaluative comme plus qu'un cumul de savoirs applicatifs, ou, pour parler avec Agard (2015), de plus que des savoirs « pragmatiques » faisant recopier les prises de connaissance sensibles. En définitive, ce à quoi cette thèse contribue en termes de connaissances scientifiques, c'est de proposer à non seulement une contribution au débat quant à la connaissance subjective dans l'expérience évaluative et de sa valeur, par le fait de questionner ce qu'est et peut être une évaluation comme expérience vécue ; mais également une méthodologie d'enquête et d'analyse. Ce qui est observable, c'est que dans l'évaluation, il y a aussi du sensible. Cette donnée détient des propriétés qui participent, notamment, à la structure de l'état et de la qualité des connaissances évaluatives d'un sujet-pilote. Le milieu socio-professionnel de l'animation professionnelle a certainement sa part active dans la constitution et l'accès aux propriétés, du fait de sa propre édification sur des valeurs, mettant en vis-à-vis le politique (l'engagement, le militantisme, les formes d'éducation et d'accès à la culture) et la technique (la professionnalisation, les formations, l'identité professionnelle).



Les premières connaissances portent sur le « fait évaluatif », comme phénomène à plusieurs facettes et plusieurs composantes qui prend forme dans le « dire », c'est-à-dire des moments concrets où le sujet va dire quelque chose à l'autre sujet concerné par l'évaluation.

Selon moi, ce « fait évaluatif », en l'état, ne permet pas d'office de considérer l'évaluation comme un « fait éducatif » (Mialaret, 2019), tout d'abord pour une raison pratique : rien n'implique, d'une façon systématique, une visée caractérisant le « fait éducatif ». La certification semble un fait de tensions, possiblement dues aussi par des visées entrecroisées entre éducatif et normatif. Mais ce qui apparaît, c'est, du côté de la prescription, la bonne conduite du protocole pour attester de compétences, présentes ou non (cf. les profils de E et de C et M). Les expériences du côté des animateurs semblent plus partagées. Si les faits de B conduisent l'évaluatrice à dire ou écrire des commentaires visant une prononciation sur les productions des résidents, B ne s'interdit pas, dans le même temps, de dire des choses propres aux résidents, notamment en ce qui concerne certaines de leurs attentes, comme celle de la mort, par exemple. Comment et pourquoi ce fait-là serait d'une nature éducative ? Dans une autre mesure, l'édification de H, telle que thématifiée, renvoie à une élaboration axiologique qui lui sert d'orientation et de grille de lecture ; bien que H vive des tensions, à l'instar de C et M, dans le vécu-même d'évaluation, par exemple de laisser Dimitri\*, qui est en situation d'handicap physique, se lever de son fauteuil. Entre prise de risque, par la responsabilité professionnelle, et « préférence » axiologique (Scheler, 1955), ce qui anime H dans l'exercice de sa délibération ne semble pas être une visée éducative *stricto sensu*, mais peut-être d'abord une visée empathique et éthique, de personne à personne. Ce qui préside à ce schéma évaluatif pourrait être aussi bien une intention de bien faire qu'une intention de laisser faire, au point où l'action de Dimitri se confond en partie avec son être, en tant qu'être humain. Dimitri s'exprime ainsi : H en a élaboré une mémoire et une compréhension fine. Mais cette forme d'expression met celle de H en jeu. Ce moment évaluatif – laisser faire ou ne pas laisser faire – semble, pragmatiquement, réglé par la convocation du contrat professionnel et de la responsabilité morale de H en tant qu'animateur ; mais sur le plan des valeurs, dans le vécu de H, c'est une expérience évaluative qui se renouvelle dans chaque situation. Je peux en déduire que le « fait évaluatif » est un ensemble d'actions à intention évaluatrice toujours situées. De là, il s'ensuit que l'évaluation se détermine d'abord par l'intention de celui qui l'anime ; et que dans le même temps, la « situativité » (Mottier Lopez, 2017) dispose l'évaluateur dans un champ pratique croisant les « invariants » (*Idem.*) évaluatifs attenants à la profession (par exemple, ici, d'un animateur professionnel) et l'appropriation, par perceptions des faits, des actions à conduire.

Cette raison pratique conduit à une deuxième raison de ne pas assimiler un « fait évaluatif », toujours situé, à un « fait éducatif » d'une manière apriorique : il s'agit d'une raison éthique, dont les caractéristiques ont commencé à être identifiés par les expériences de B et de H. Celle de H a ceci d'illustratif que l'expérience évaluative de « laisser Dimitri\* se lever sur son fauteuil » semble être une expérience qui se vit différemment à chaque fois pour H. Par les

questions, telles que H le mentionne, l'animateur évalue différentes informations dans un ensemble hiérarchisé consistant à privilégier l'expression de Dimitri, au nom d'une ou plusieurs valeurs qui semblent perçues comme au-dessus de celles, connues de H, des règles ou des normes par exemple de sécurité. Une hypothèse interprétative serait que « l'horizontalité des comportements » (EDE : H4) fait de H un évaluateur privilégiant un laisser faire dès lors que la situation le permet, dans la perception qu'en a H. La réciprocité d'une telle perception se retrouve dans l'autre exemple, avec son fils : H refuse à celui-ci d'aller à la prière avec le beau-père, dans un geste d'interdiction. Dans le monde de H, il est probable qu'il faille comprendre que c'est la situation qui nécessite l'usage de l'autorité, dans la mesure où H estime que son fils n'a pas volontairement choisi la prière pour prier, mais la prière pour autre chose qu'elle. Lecointe (1997) écrit que « l'axe éthique » est le « véritable opérateur » de l'évaluateur (*Ibid.*, p. 43) et cette double expérience de valeurs l'illustre : si par « opérateur », il faut entendre « ce qui fait que l'évaluation se conduit comme elle se conduit en situation ». La seule voie pour l'attester revient à connaître le motif, c'est-à-dire l'objet visé par H dans sa perception d'évaluation : d'écouter et accueillir son vécu d'expérience.

C et M donnent un autre type d'exemple où, finalement, les règles ou connaissances « pragmatiques » dans le sens expliqué avec Agard (*Op. cit.*) ci-dessus, ne suffisent pas à habiter, d'une façon vécue comme bonne, l'expérience évaluative. L'usage du protocole, au maximum dans sa durée, fut tenu. Les questions, pour faire s'exprimer le candidat sur différentes informations communiquées, furent posées, et renouvelées. Rien de ces savoirs n'a empêché C et M d'éprouver l'expérience misogyne dans leur chair d'évaluatrices : ce dont il s'agissait, c'était de deux façons d'habiter cet espace, pourtant réglé, de deux expertes expérimentées et hiérarchiquement en position d'assurance dans l'espace de l'institution. De la première « incompréhension », c'est le sentiment de « ne pas être à la bonne place » qui s'exprime chez les évaluatrices. Cette expérience sensible donne à comprendre que les questions de pouvoirs dans l'évaluation semblent bien présentes. Mais, abordées sur le plan phénoménologique, ces questions permettent d'orienter l'attention au-delà (tout en l'incluant) de ce qu'il y a à voir de prime abord (deux évaluatrices chevronnées et représentantes directes de l'institution dans laquelle se place l'évaluation ; face à un candidat, *a priori* qui se représente à nouveau) : dans ce vécu d'expérience, le pouvoir d'invalidation semble moins prégnant et moins habité que celui du choc d'avoir vécu une interpellation sur le fait d'être une femme.

La raison éthique se motive ici parce que des informations échappent à l'enquête ; par conséquent, aux perceptions du chercheur. Dans le même temps, la construction de motifs perçus n'est pas empêchée. Les résultats de ce travail descriptif relèvent d'une autre corrélation noético-noématique que celle conduisant, par exemple H à stopper son fils : ils sont ceux de ma propre perception sur le « fait évaluatif » d'un autre. L'éthique pratique, comme le mentionne Depraz (2008, p. 244), est bien un levier à la caractérisation d'un « fait évaluatif » où les compositions du fait, notamment mésologiques et axiologiques, sont des

reconstructions des perceptions de celui qui vise à décrire le fait. Dans l'exemple de l'expérience de C et M, c'est la raison éthique d'être indignée qui supplante la raison pratique de conduire une certification. Si la raison pratique seule suffisait à déterminer le « fait évaluatif », seules les informations en lien avec la certification seraient à considérer.

Par conséquent, sauf par la décision de considérer que les éléments caractérisant la situation soient d'office éducatifs (notamment par les circonstances géographiques ou temporelles de la situation, par exemple que le fait se passe dans une école, un centre de formation, etc.), rien ne permet de considérer que tout fait évaluatif soit aussi éducatif. De plus, les résultats de la recherche montrent que les premiers éléments n'abordent pas l'ensemble des informations d'une situation, le milieu s'édifiant aussi par les données sensibles (*cf.* la première hypothèse).

De ces deux raisons – pratique et éthique – j'en tire une troisième, au carrefour des deux, et que je nomme axiologique, en lien avec une pratique concrète des valeurs. Dans le vécu des évaluateurs, la pratique des valeurs ne ressort pas comme réglée, dans le sens d'une montre ou de gestes d'application clairs. Lorsque E mentionne que ce qui règle la certification d'une candidate (EDE), c'est aussi la mention de ce qui compte pour lui, comme cette attention de permettre à l'autre d'exprimer l'information la plus adéquate, comme pour aider E à porter le verdict. Du point de vue formel, c'est-à-dire du point de vue des conditions à réunir pour conduire l'entretien de certification, il s'agit d'une nécessité déontologique. Sur le plan « pragmatique », il s'agit d'une posture facilitatrice d'une mise en expression, dans une logique proche de la cause-à-effet : poser la question ouvertement, patienter sur la ou les réponses en lien avec elle, renouveler si nécessaire. Mais du point de vue du vécu de E, il s'agit d'une perception éthique qui rend significative l'expérience pour E. Le fait d'avoir incarné cette posture en direction de la candidate n'a pas eu pour effet escompté de certifier des compétences en présence ; mais d'évaluer que la posture fut incarnée. E pouvait ainsi attester que ce qu'il fallait faire fut fait, dans les limites de son champ « d'accompagnement ». Pour revenir sur les questions de pouvoirs, l'expérience de M et C, est l'envers-limite de ce type de « faits évaluatifs » : l'accompagnement s'est opéré sur le plan pragmatique, mais sur le plan éthique c'est une épreuve-limite touchant l'être-même des deux évaluatrices. Par conséquent, les valeurs ne seraient pas, phénoménologiquement, le « produit », comme Lecoite l'affirme (1997), de l'évaluation : elles se manifesteraient davantage dans « l'état » schélérien du vécu d'expérience (du fait de la préférence de l'évaluateur dans son animation) et peuvent faire l'objet de reconstitution quant à leur « qualité » schélérienne au sein de la signification qu'en donne l'évaluateur. Autrement dit, l'état de l'évaluation peut être perçu et se dire comme conforme, réglementée, intéressante, etc. ; et la qualité de celle-ci peut être sur un autre plan que « pragmatique », venant interroger la dimension de la sensation, de l'émotion, de l'existence (comme chez B, avec l'expérience de la mort ; et H, avec l'expérience du sens de la vie), en un mot du sensible de l'expérience.

Le « fait évaluatif » revient à l'usage de ces trois raisons – pratique, éthique et axiologique – quant à sa description : les quatre portraits et leurs résultats donnent à voir les possibilités structurelles du « fait évaluatif ». Mais, comme Husserl l'indique, le « fait » reste « abstrait » (Depraz, 2012, p. 119) donc contingent, ici, au thème procédural retranscrit. « L'essence » phénoménologique de l'évaluation, elle, reste en questionnement et pourrait être le but d'une recherche à plus grande échelle et prenant en compte les différentes critiques à observer sur mon travail (voir plus loin). Tout au plus se donne-t-elle à partir d'une présence de la personne dans chaque structure de « faits évaluatifs » et des dynamiques attentionnelles fondatrices de cette thèse. La subjectivité pourrait accueillir les données caractéristiques d'une évaluation purement vécues, dont il serait possible d'apprendre quelque chose.

### Lectures critiques des traitements de la dimension subjective dans la littérature en évaluation à partir de l'attentionnalité évaluative

L'usage de la phénoménologie pratique et les résultats de la recherche doctorale permettent de revenir à une lecture, à nouveau frais, de la place et de la fonction de la dimension subjective dans l'évaluation, prise comme une expérience singulière, pour un évaluateur.

Depuis Weiss (1992), la question de la subjectivité reste une préoccupation peu abordée en tant que telle dans la littérature scientifique, notamment francophone, *a fortiori* concernant les sujets évaluateurs ou évaluatrices. Cette dernière a pu toutefois être abordée comme un élément contribuant à une modélisation de l'évaluation, mais pas interrogée en tant que telle. Les données, qualifiées de « subjectives » dans le sens de celles qui s'éprouvent et s'expérimentent, chez la personne, sont la plupart du temps présentes (on repère leur lieu de provenance ou d'existence, chez le sujet enquêté), mais se trouvent ensuite incorporées dans le cadre d'un propos conceptuel ou bien pratique, en référence aux notions d'évaluation ou aux concepts disciplinaires. C'est cette position épistémologique qui a guidé les autres recherches abordant la subjectivité en évaluation : la subjectivité est une donnée pratique, liée au fait que l'évaluation est une activité humaine qui détermine le cadre de l'investigation pour mesurer le rapport à l'évaluation (comme dans le cas de la didactique professionnelle par exemple) ou encore comme une donnée à considérer en tant que biais de recherche à identifier. Dans ce cadre, la subjectivité consiste finalement en une capacité ou un ensemble de capacités à contrôler scientifiquement ou techniquement, l'expérience étant au service de l'apprentissage de méthodes et d'adaptations aux situations. Cette approche aura néanmoins permis de motiver cette recherche afin de proposer une démarche alternative dans l'approche de la subjectivité dans l'expérience évaluative.

Dans l'étude de Laveault (2012) sur les émotions, les données sensibles sont inscrites dans le cadre de recherches en évaluation selon une perspective cognitiviste (*Ibid.*, p. 124). Les émotions y sont perçues comme présentes, notamment chez le sujet dit évalué, et à « réguler », permettant à l'auteur de penser une « stratégie de régulation des émotions » (*Ibid.*, p. 125), afin de mieux « porter attention à une tâche et au *feed-back* » (*Ibid.*, p. 124).

Les émotions apparaissent comme un lieu d'enquête à catégoriser selon les concepts opératoires de « régulation » et d'« autorégulation ». Du côté du sujet évaluateur, ici l'enseignant, cette approche sert le projet de faire progresser le jugement d'évaluation (*Ibid.*, p. 128), progression entendue comme un gain de neutralisation des émotions dans la situation d'évaluation. Les émotions viennent poser un carrefour cognitif, permettant à l'évaluateur de sciemment ne pas les suivre pour emprunter une autre voie qui se présente par la capacité de s'autoréguler en visant un jugement d'évaluation dépourvu de toute donnée émotionnelle. L'attention serait ainsi guidée par un vœux d'objectivité, puisque les émotions, dans cette approche, empêchent le travail d'évaluation. Or cette attention me paraît faussée, dans la mesure où le langage-même de l'éprouvé sera présent chez l'évaluateur : à moins d'une intonation sans ton, d'une suite d'énoncés sans qualificatif, d'une absence de position dans l'espace, d'une focale unique sur une suite d'étapes à appliquer ; en définitive, à moins d'être un homme-machine à évaluer, il s'agit d'une attentionnalité évaluative sur soi, mais pas sur l'extériorité qui reste un espace habité par l'ensemble des individus en présence. Par ailleurs, le terme de « stratégie » donne à penser qu'il faille lutter contre les émotions, là où la recherche les donne comme présentes à l'expérience évaluative, et pour lesquelles, il n'y aurait pas lieu de les cacher, mais de les donner à voir.

Les recherches de Archibald et Ogoueli Moussavou (2016), quant à elles, sur la « pensée évaluative » donnent une vision intellectualiste de l'expérience subjective.

« La pensée évaluative est la pensée critique appliquée dans le contexte de l'évaluation, motivée par une attitude de curiosité et une croyance en la valeur de la preuve, qui consiste à identifier des hypothèses, à se poser des questions réfléchies, à rechercher une meilleure compréhension par la réflexion et la prise en compte de multiples perspectives, et à éclairer les décisions en vue de l'action » (2016, p. 34).

Je suis d'accord avec plusieurs aspects de la « pensée évaluative ». Sa nature « critique » est plausible, dès lors que l'évaluateur éprouvera que ce qu'il perçoit est d'une valeur non-correspondante ou opposée à ce qu'il vise ou ce qu'il fait. Que ce soit à partir de ses propres « qualités de valeur » (Scheler, 1955) accumulées dans les expériences de la vie comme de ses fonctions, ou à partir d'un « état de valeur » (*Idem.*) venant solliciter chez lui autre chose d'un accord, dans un contexte précis, que rappellent les auteurs.

Cependant, la pensée évaluative s'inscrit dans le sillon d'une approche applicationniste. En effet, l'intention est prédéterminée, notamment par la considération de l'expérience comme quelque chose de prédéterminée, dont il est possible de retranscrire les caractéristiques :

« On peut dire que la pensée évaluative est composée d'éléments ou d'aspects cognitifs, affectifs, comportementaux et sociaux, chacun de ces éléments se prêtant à différents types de mesure. Les enquêtes, les entretiens, l'observation et les artefacts

du travail sont tous des véhicules potentiels pour accéder aux indicateurs de la pensée évaluative » (*Ibid.*, p. 38).

L'intention des chercheurs est clairement guidée par une ambition de catégorisation des « éléments » ainsi précisés. Ainsi la subjectivité rentre dans une opérationnalisation schématisée par une attitude identique pour n'importe qui : elle reste sur le plan « pragmatique » sans connaître comment s'expérimentalise, par exemple, la « croyance de la valeur de la preuve » (*Ibid.*, p. 34). Enfin, dans ce schème opératoire, rien ne dit quand ni comment l'attention se conduit-elle dans l'expérience directe.

Les travaux de Raulin (2017) et Raulin et Lebeaume (2019) sur la « conscience évaluative » se positionnent essentiellement sur les sujets évalués. Pour eux, la « conscience évaluative » permet d'identifier les « intentions évaluatives » dans une relation dialogique (2019, p. 85). La participation des personnes dites évaluées dans le processus évaluatif (*Idem.*) peut ainsi être prise en compte. Ceci ne fonctionne que dans une condition empirique prédéterminée qui est la formalisation de la situation d'évaluation, définie par les auteurs comme « dès lors que les élèves savent qu'ils vont être évalués par leur professeur » (*Ibid.*, note de bas de page 1, p. 85). Cette dernière se signifie par sa « situativité » (Mottier Lopez, 2017). Ainsi, l'évaluation est « située » et permet aux auteurs d'aborder la congruence située des élèves face aux intentions évaluatives et gestes professionnels (Jorro, 2016a), partant d'une position compétentielle de l'évaluation : elle est présentée comme un « savoir professionnel » (Jorro, 2009). Comme le dit Raulin : « en résumé, l'évaluation est un processus évaluatif interactif, adapté aux compétences » (2017, p. 47). De fait, la subjectivité de l'évaluateur devient catégorisable à partir des entrées de la didactique professionnelle, faisant émerger une figure : celle du « professeur-évaluateur » (*Ibid.*, p. 67), dont les « intentions évaluatives » sont significatives par « leurs effets » (*Ibid.*, p. 108) et les comportements des évaluateurs (*Ibid.*, p. 107). S'arrêter aux comportements observables et conserver la notion d'« intention » ou d'« intentionnalité » telles que présentées par Raulin (2017, pp. 106-108) et Raulin et Lebeaume (2019, pp. 88-89) en reste à une observation de faits détachés de la mise en perceptions des évaluateurs concernés ; là où la « conscience évaluative » vient rechercher un intérieur propre, en première personne, fait de compréhensions et d'enjeux transactionnels (Figari & Remaud, 2014) lors de l'évaluation : « La conscience évaluative correspond à l'interprétation qu'un élève peut avoir des intentions évaluatives de son professeur, sa compréhension et son acceptation de celles-ci, avant d'entrer dans la phase active de réalisation » (Raulin, 2017, p. 121). Les données

subjectives sont au service d'une considération épistémologique contextualiste<sup>1</sup>, mettant l'expérience comme une approche similaire à celle de Mayen (2009) : l'expérience s'assimile à la situation, occultant ce qu'il en est de l'intention comme donnée du vécu d'expérience, pour la donner comme un élément qui structure une situation d'évaluation.

L'attentionnalité évaluative peut être mise à l'épreuve particulièrement à partir des travaux de deux auteurs : Anne Jorro et Charles Hadji.

Tout d'abord, ceux de Jorro, qui utilise la phénoménologie merleau-pontienne pour étudier les « gestes professionnels » de l'évaluateur (Jorro, 1996, 2004, 2016a). L'entrée par le corps comme levier de recherche *via* « la corporéité de l'activité enseignante » (2004, p. 1) permet de rapporter la subjectivité à sa condition phénoménologique (le corps) et son articulation avec le fait d'être en position d'évaluateur. Proche en cela des perspectives comportementalistes de Raulin (2017), l'approche de l'expérience subjective de l'évaluation passe ici par le corps, conceptualisé comme un site d'observation de l'appropriation par l'évaluateur des composantes de l'évaluation. Jorro élabore la notion d'« agir évaluatif, comme une conduite quotidienne de mobilisation et de création de significations qui spécifie la relation homme-environnement » (1996, p. 10). La « mobilisation » dont il est question vient piocher et convoquer des constructions culturelles, « les gestes de l'évaluation traduisent des manières d'être en relation avec un ou des apprenants, des visions du monde scolaire, des conceptions de la profession d'enseignant » (*Ibid.*, p. 11), permettant ainsi de détecter des figures anthropologiques de l'évaluateur (*Idem.*). L'expérience est ici observée et analysée au regard de la « posture » de l'évaluateur (2016a, pp. 114-115) qui s'incarne par la corporéité de l'évaluateur : « Autrement dit, la posture respective du formateur et celle du professeur stagiaire seraient perceptibles et interprétables aussi bien par les protagonistes que par un observateur extérieur » (*Ibid.*, p. 117).

Avec le prisme de lecture de l'expérience, l'expression corporelle est située, dans le sens de la « tenue », de la posture, des mouvements et des gestes exprimés par le corps. Animation du corps et posture évaluatrice se co-déterminent ensemble, entrelacées par le fait que l'expérience comme le corps se tiennent et se déroulent à et dans un endroit tangible. La subjectivité comme l'expérience humaine en soi sont communiées par l'approche corporelle de Jorro. Cette dernière approche permet de rendre compte de l'existence de ces deux éléments, et de leurs possibles approches par la recherche, sans toutefois conduire pour

---

<sup>1</sup> Je fais référence aux travaux et aux auteurs présentés dans la première partie de la thèse (*cf.* chapitre 1 section 3).

autant au développement de la subjectivité en tant que telle, dans la mesure où la corporéité du sujet est mise en dialogue avec les concepts de la didactique professionnelle relevant de l'agir professionnel (2004), qui est travaillée notamment au nom de sa formation. C'est ici que l'attentionnalité évaluative peut servir de levier critique : l'approche par l'agir professionnel vient catégoriser des manifestations corporelles à partir d'un « genre professionnel » (2016a, p. 116) qui précède l'expérience vécue, et par voie de conséquence les perceptions, les intentions et les actions de la personne. Ainsi si son « style professionnel » (*Idem.*) renvoie à la personnalisation de l'activité, la pré-catégorisation de l'évaluation comme une activité professionnelle empêche la donation d'éléments non-correspondants aux catégories. Il s'agit plutôt du rapport (axiologique pour « l'éthos » et praxéologique pour le « style professionnel ») de la personne aux signifiants de l'activité professionnelle qui se manifeste dans la situation professionnelle qui se constitue dans l'approche telle que Jorro la propose. Le discours se maintient sur la technique, le vécu se signifie par l'incarnation du corps-propre dans l'activité évaluative. L'expérience de l'évaluateur est lue comme lieu des marques et indicateurs de son développement pour sa formation, en lien avec le manque ou des lacunes de connaissances des praticiens de l'évaluation (2015, p. 53). En pensant ainsi l'expérience, terme qui n'est pas par ailleurs convoqué dans la littérature étudiée chez Jorro mais plutôt implicite quant aux interrogations sur le moment de saisie ou d'observation de l'agir évaluatif par exemple, la subjectivité devient objectivée par le discours et le regard scientifique. L'intérêt de l'attentionnalité évaluative vient de son imparfaite adéquation avec la durée et les significations. La nature dynamique de cette corrélation noético-noématique s'observe seulement par des présentifications rendant compte de certains aspects pour l'observateur extérieur à l'évaluateur : les descriptions effectuées viennent décrire des facettes de la configuration des actions, des intentions et des perceptions de l'évaluateur qui fluctuent en continu. Ce sont des traces qui se laissent prendre pour conserver une vigilance sur une trop rapide catégorisation de ce qui caractérise l'évaluation, y compris dans ses apprentissages : une science de l'évaluation, dans ces conditions, est impossible si celle-ci est considérée comme un ensemble de savoirs clos, reproductibles et observables systématiquement.

Les travaux de Hadji (1991, 1995, 2012, 2016a et b, 2019, 2021) visent à faire dialoguer une approche philosophique et éthique de l'évaluation avec une approche méthodologique, pratique et rigoureuse de sa conduite comme activité. Dans son actualité, le projet de Hadji est d'amener à concilier une probité<sup>1</sup> dans la conduite de cette pratique aux dérives

---

<sup>1</sup> La notion de probité renvoie à ce que Meirieu (2018), citant Claparède (1946), expose comme « la fidélité aux principes que l'on a délibérément choisis » (Meirieu, 2018, p. 31).



constantes (2012), sans renier pour autant ses intérêts pour le monde éducatif et de la formation (1995, 2016) comme de la gouvernance (2012, 2021), vers une « évaluation humaniste » (2019) ou « à visage humain » (2021). Sur le plan d'une philosophie de l'action, d'inspiration kantienne<sup>1</sup>, l'expérience vient se travailler par une vigilance rigoureuse d'auto-conduite en visant une finalité juste. L'action est dépendante de la volonté, c'est-à-dire un exercice de l'entendement, de sujets notamment au pilotage des évaluations et de leurs commandes ou administrations. Cela revient à prendre en compte l'ensemble des complexités contextuelles, historiques ou biographiques des sujets et des lieux de conduite, en les reliant à un « choix » (2019, p. 22). Ce choix peut s'opérationnaliser (c'est-à-dire devenir une « opération » (1995, p. 23)) en prenant en compte des « champs d'observation » ou des « espaces de travail » (2021) sous la forme d'un modèle (*Ibid.*, p. 227) d'évaluation. Il se motiverait par une assise éthique, d'une évaluation se devant de devenir humaniste (*Ibid.*, p. 226), c'est-à-dire orientée et gouvernée par des valeurs à porter par « *le souci de se mettre au service de l'Homme (de l'être humain. Cet idéal est de nature à orienter le travail des évaluateurs au quotidien* » (*Ibid.*, p. 228, i.a.). La figure du funambule (1995, pp. 37-38) vient illustrer une directivité équilibrée par l'effort du sujet à se tenir en équilibre sur le fil de la « bonne conduite ». Ainsi, le modèle (re)calibrerait ce que l'auteur nomme « l'essence » de l'évaluation, dont sa figuration d'expérience se jouerait dans les mains de l'évaluateur sous la forme du « souci ». Dès 1991, Hadji le mentionne sous les termes de « souci de cohérence » (*Ibid.*, p. 44). Cette approche, dialectique, de l'expérience, entre éthique et actes du « bien évaluer » (2021), vient mettre en gage la responsabilité de l'évaluateur et du chercheur en évaluation sur ses processus et procédures. De là, la possibilité de penser les « usages » (2012), bons comme « calamiteux » (*Idem.*), pour s'en préserver, dans l'intelligence d'une action et dans l'exercice d'une volonté, qu'incarne la figure de « *l'homo aestimens* » (1995). Cette figure se traduit dans l'environnement professionnel à un « statut fonctionnel », à « un navigateur, qui n'est qu'un auxiliaire dans la conduite d'un processus » (*Ibid.*, p. 183).

---

<sup>1</sup> Ce que je souhaite dire par « inspiration kantienne » est de plusieurs ordres. Le premier est la présence de la pensée de Kant dans tous les écrits lus de Hadji. Kant est, en effet, le philosophe le plus cité par l'auteur, revenant principalement aux deux « Critiques » de Kant (1976, 1985) et dans une moindre mesure aux écrits sur la morale dont principalement les *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1971). Le second ordre est la position-même de Hadji sur l'investigation philosophique de l'évaluation, qui s'inscrit, depuis 1991, sur une interrogation de l'éthique dans l'évaluation. Ici, éthique rime avec morale (et cette rime est soumise plus loin à nos interrogations), prenant la forme en 2021 d'une « recherche du "bien-évaluer" » (2021, p. 11). Au fur et à mesure du développement de Hadji, différents « impératifs catégoriques » sont formulés, à l'instar de Kant dans ses différentes « Critiques » (dont essentiellement la *Critique de la raison pure* (Kant, 1976)), pour déterminer ce qui serait un « bien-évaluer », entre méthode et « éthique », pour employer les mots de l'auteur.

L'attentionnalité évaluative vient remettre la question de l'essence à nouveau frais. Le terme est employé par Hadji (1995, 2012, 2016, 2019 et 2021) pour parler d'une caractérisation de l'évaluation, se rapprochant du sens courant : « Caractère ou qualité propre et nécessaire d'un être ensemble des caractères constitutifs de quelque chose » (CNRTL, 2022). Après un travail de recension des phrases mentionnant l'essence de l'évaluation selon l'auteur, voici les traits la constituant, résumés :

- « L'essence » de l'évaluation correspondrait à ses « propriétés intrinsèques », distinctes de son usage (Hadji, 2021, p. 196). Cette thèse est défendue par Hadji depuis au moins l'ouvrage *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (2012). Hadji y défend une vision de l'évaluation comme d'une pratique déjà-là (donc inutile de rêver à autre chose avant d'avoir considéré l'existant) et utile sinon nécessaire pour l'éducation et la formation. Ce sont ses usages qui, en revanche, sont à critiquer et limiter afin d'appliquer une évaluation « à visage humaine » (2021, p. 248), *in fine*.
- Parmi ces « propriétés intrinsèques », Hadji décrit « qu'évaluer consiste à s'interroger sur une possible progression, ou amélioration, entre une situation 1 et une situation 2 ; et cela, par référence à une situation 3, considérée comme idéale » (2021, p. 153). Ceci se motive du fait que « **la question fondamentale, quand il s'agit d'évaluation, est bien celle de l'efficacité. C'est donc à juste titre qu'elle est naturellement privilégiée par toute recherche évaluative** » (*Ibid.*, p. 74, gras de l'auteur).
- Dans le même temps, pour Hadji « une évaluation de l'efficacité ne pourra jamais prétendre pouvoir apporter la preuve scientifique de la réussite de l'action évaluée. En évaluation (de l'efficacité), il n'y a pas de vérité scientifique » (*Ibid.*, p. 75). Ainsi l'essence réside dans la dimension active de l'évaluation, comme d'une « activité » (*Ibid.*, p. 13), dont la définition serait qu'« évaluer signifie se prononcer sur l'acceptabilité d'une réalité » ainsi qu'« évaluer signifie rechercher des faits "prouvant" que l'on va (ou que l'on est allé) dans la bonne direction » (*Idem.*).

À mon avis, cette vision de « l'essence » de l'évaluation se limite à la dimension technique de l'évaluation. C'est la raison pour laquelle tout le travail principal de l'auteur porte sur « l'usage » et « l'éthique » de l'usage de l'évaluation. Partant du principe de son existence et de bien-fondés techniques, venant par exemple présentés les limites de l'usage de l'évaluation dans telle ou telle circonstances éducatives, l'essence revient à observer les évaluations dans leur maniabilité, dans le sens de leur façon d'être conduites. Pour autant, « l'essence » phénoménologique est plus que cela, voire suspend cela afin de s'intéresser à son *eidos* comme résidu phénoménologique restant d'une réduction. En revenant sur les critiques faites sur l'évaluation, Hadji permet de caractériser des éléments dans l'expérience évaluative, mais non pas de l'évaluation elle-même en général. Ou alors, il s'agit d'une controverse portant sur « l'idée » d'évaluation (Demailly, 2012), et dans ce cas, comme le précise Demailly, il s'agit d'un débat politique et non scientifique ou pas seulement philosophique de l'évaluation. Par ailleurs, les « propriétés intrinsèques » mentionnées ne correspondent pas toutes au vécu décrit des participants à la recherche. D'un point de vue

phénoménologique, je ne peux pas dire qu'ils ne sont pas, par conséquent, évaluateurs : puisque la ou les situations d'expériences ont été données par les sujets se sachant en posture d'évaluateur. Il s'agirait, à mon avis, de considérer « l'essence » hadjienne comme de l'essence du côté de l'Objet de l'évaluation, dans sa constitution objective comme une pratique codifiée, circonstanciée ; mis pas comme d'une expérience vécue : son « essence-*eidos* », elle, n'est, à ma connaissance, pas encore décrite.

#### Autoévaluation : les limites de la recherche

Mon autoévaluation portera sur trois points : 1) la conduite de la recherche et ses résultats ; 2) mes apprentissages de la recherche et 3) les limites que j'observe et mes critiques.

La méthodologie de recherche fonde mon travail principal dans le cadre de cette thèse. En effet, je l'ai construite en dialogue avec des phénoménologues contemporains se réclamant d'une orientation « pratique » ou « pragmatique » tels que Depraz, (2008, 2012) ; Depraz *et al.* (2011) et Vermersch (2012) ou d'un usage éthique dans l'approche méthodologique et la relation enquêteur-enquêté (Janner-Raimondi, 2017, 2018a et b). J'ai tenté de décrire chaque étape d'avancées, à l'instar d'un *modus operandi*, de façon à donner à voir et lire ma démarche et à mettre en œuvre l'une ou plusieurs des méthodes choisies. Cette méthodologie s'ancre dans une compréhension de la phénoménologie d'origine husserlienne (1950, 1976, 2014), qui adosse l'épistémologie (ce que j'élabore comme connaissances) comme la conduite (la façon dont je me comporte et dont je pense les choses, pendant le travail doctoral, incluant les situations de recherche). Ma volonté était (et reste) de m'inscrire dans le sillon des auteurs de la phénoménologie pratique d'inspiration husserlienne, afin de pouvoir circonscrire l'approche de la recherche et situer un espace de dialogue clair.

Dans une « logique d'auto-contrôle », pour citer Vial (1997, 2009), je peux me référencer aux littératures et accueillir l'état de mon sentiment de compréhension puis de l'état de maîtrise dans l'action. La maîtrise de l'action s'évalue tout d'abord par le fait d'être passé à l'action de conduite de la méthodologie, puis de l'avoir explicitée de façon descriptives puis analytiques<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pour être plus clair, l'état de maîtrise de l'action se signifie par le sentiment que je maîtrise la phénoménologie, la pensée husserlienne, les méthodologies en SHS, etc. dans l'expérience de recherche. C'est dans une quête de cohérence que cet état s'éprouve chez moi. Par ailleurs, c'est bien dans l'action que j'éprouve ma formation scientifique et philosophique : l'état de maîtrise n'a de sens que parce que je suis en formation sur la démarche phénoménologique et la recherche en SEF portant sur l'expérience d'évaluation chez les évaluateurs.

Je peux évaluer mon sentiment de compréhension à partir de l'interrogation suivante : suis-je bien dans une démarche de type phénoménologique, d'inspiration husserlienne ? Et d'articuler cette question avec une autre dirigée vers l'objet de ma recherche, à savoir l'expérience *évaluative* : suis-je bien dans une recherche en SEF, portant sur l'objet « évaluation » faisant part à la subjectivité puisque telle était mon ambition de départ ?

Les résultats de la recherche s'inscrivent à mon avis effectivement dans une optique phénoménologique. Tout d'abord parce que les données émanent de sujets, c'est-à-dire d'êtres humains auteurs de leurs actes et *alter-ego* perçus comme tels en priorité. Cette première perception implique réciproquement que je perçois ce qu'ils me donnent comme vécu véritablement, pour eux ; et comme la source principale de la recherche. Cela correspond à l'aspect éthique d'une phénoménologie, qui implique la convergence dans les différences et sa propre suspension volontaire afin de recevoir strictement ce qu'il m'est donné comme tel, sans préjugé ou tentative d'explication ou de critique. Ensuite, la nature phénoménologique des données s'observe dans leur constitution : elles partent d'un pôle égoïque – moi – dont l'intentionnalité est explicitée dans le cadre de la thèse – je vise la constitution de données de recherche – et dont les significations se circonscrivent à cela. Ce sera à d'autres personnes de viser autre chose dans ce que je présente ; et à moi, par conséquent, de recevoir ces autres regards. Ainsi s'élaborerait un dialogue scientifique, permettant de basculer vers une dimension transcendantale, c'est-à-dire constituée par un « nous ». Or, la présentation des résultats, ainsi que la formulation des hypothèses puis de la thèse défendue facilitent sinon initient la possibilité de dialoguer à propos de l'adossement théorique (et donc historique) des objets étudiés en lien avec l'orientation qualitative de la recherche, l'élaboration d'une méthodologie conduisant au recueil puis à l'analyse des résultats. La thèse initie un rapport du chercheur à la recherche et à la communauté de chercheurs. Elle vient fixer, sans immobiliser, différentes littératures puis différentes personnes autour d'un arc discursif, permettant d'avancer dans l'explicitation des compréhensions contribuant au dialogue, à l'amélioration de situations, à nuancer les informations, dans un souci éthique de respect de la personne sur la base de résultats fondés et argumentés.

C'est à ce niveau de commencement que je remarque mes principaux apprentissages. Ces années doctorales sont aussi des mois de formations, par et dans l'expérience, par la rencontre et plusieurs mises à l'épreuve. Mes apprentissages ont porté sur mon attitude, en sollicitant une réflexivité continue sur mon identité de chercheur en train de se construire, tout en sachant que cette identité ne saurait être définitive. Entre la stabilité du contrat doctoral et de mon inscription en thèse, qui venait me procurer un sentiment de légitimité et l'instabilité de mes pensées, de ma confiance en ma façon d'approcher les choses ou de les formuler, dans les limites à poser : est-ce que ce propos est trop ambitieux, trop général, trop « à côté » : j'apprenais à chercher. Travailler la phénoménologie fut, pour cela, une véritable voie formative. Lire Husserl, ainsi que les auteurs s'y référant, était un miroir venant signifier mes expériences de doutes ou de compréhensions. J'ai appris de la

phénoménologie, telle qu'elle est portée et expliquée par les auteurs, un style de vie, en nommant des sensations et en leur prêtant un sens. Même si la difficulté de lire et de comprendre Husserl reste prégnante, à force de côtoyer le texte et d'accumuler les dialogues par textes interposés avec d'autres auteurs, j'ai commencé à faire mienne une phénoménologie pratique dans le champ que je souhaitais investiguer, à savoir l'évaluation.

Il en va de même pour l'évaluation. Cet objet, je le travaille depuis mon mémoire de première année de Master. J'ai eu la joie de bénéficier de la confiance des enseignants-chercheurs pour étudier celle-ci et avancer dans la littérature scientifique. Ces années derrière moi et les épreuves de rédaction puis de soutenances des mémoires m'ont permis de gagner en désir de poursuite l'exploration de l'évaluation dans les SEF, et d'identifier progressivement une façon de l'investiguer, à savoir d'un point de vue plus philosophique. Cette identification a pris du temps en lien avec de nouvelles lectures et de nouveaux dialogues avec d'autres chercheurs. D'abord, il s'agissait d'approcher de plus en plus des évaluations concrètes à partir d'un ancrage philosophique avec cette question : « que se passe-t-il dans cette situation d'évaluation ? ». Le temps de la recherche est plurivoque et multiple. J'ai fait l'expérience du temps consistant à poser et défendre mon projet de recherche, accompagné et épaulé de ma direction de thèse : un temps intense, bref dans une vie, où tout semble stabilisé dès lors que le projet est validé. Puis, vient le temps de la mise en œuvre de la recherche doctorale initialement phantasmée, désirée. Il y a une différence existentielle entre se trouver dans la temporalité du doctorat sur le terrain négocié, et se sentir en train de chercher, incarner une posture de chercheur. Puis une plus forte distinction encore avec la temporalité de la compréhension : le temps que je comprenne mieux ce que moi-même je cherche. Le temps que je me sente comprendre un texte et sa cohérence avec le projet doctoral. Le temps également des rendez-vous à prendre sur le terrain. Puis, le temps de présentation et de communication avec les pairs, qui se nourrit des temps précédents. Tous ces temps se sont étendus, entrecroisés, succédés pendant toute la durée du doctorat. Certains sont devenus des alliés, comme celui de la compréhension d'autrui, que ce soit de leur texte, de leur propos, de leur comportement. J'ai perdu en peur là où j'ai gagné en mots puis en sens. La peur de mal comprendre ou de mésinterpréter ce qu'il m'est donné a fait place, par la phénoménologie pratique, à un phénomène vécu, une expérience. Cette expérience, et toutes les autres, viennent fonder et nourrir peu à peu le sens que j'élabore concernant la profession de chercheur en SEF.

J'observe plusieurs limites à la recherche, et cela sur différents aspects :

- la *quantité des personnes interviewées* : Quatre reste un chiffre peu représentatif de l'ensemble des évaluateurs dans le milieu de l'animation professionnelle, et encore moins représentatif de l'ensemble des individus animant une évaluation dans un milieu professionnel. Ce faible nombre s'explique par la crise pandémique de la COVID. Il s'agira donc de poursuivre après la thèse en vue de conduire une recherche avec davantage de volontaires, dans des conditions plus propices à la participation.

- *l'absence de données qui proviennent de personnes dites évaluées* : La focale sur les évaluateurs m'a conduit à me concentrer exclusivement sur ceux-là. Pourtant, dans tous leurs discours et dans toutes les situations observées, d'autres personnes étaient présentes et concernées par l'évaluation conduite. Il serait intéressant d'enquêter, pour les mêmes expériences étudiées, auprès des personnes ayant été évaluées, à partir de la même méthodologie, afin de croiser les données : le vécu du déroulement temporel sera sans doute différent ; les exemples, tirés de l'expérience *in situ*, de précédentes évaluations ou en lien avec un travail de l'imagination, le seraient aussi probablement notamment à travers le langage de l'éprouvé. Le rapprochement des deux types de données permettrait une montée en généralité de la recherche : il s'agirait de plusieurs vécus d'une même situation évaluative. Les constitutions permettraient de situer ce qui est de l'ordre de vécus personnifiés, limités à la personne seule ; et de l'ordre de vécus « communautaires », c'est-à-dire qui se communiquent d'une personne à une autre. Il s'agirait également de développer des résultats en lien avec la méthode descriptive : les déroulements temporels révéleraient d'autres moments ou événements et prendraient une ampleur plus importante, notamment dans ce qui serait intégré à de l'évaluation du côté évalué. Ainsi, par exemple, pour un évaluateur, le premier moment formel sera peut-être au moment où l'outil est distribué ; mais pour une personne dite évaluée, le premier moment renverra peut-être au temps qui précède l'activité évaluative proprement dite comme : la vue du professionnel, ou l'entrée dans l'espace où se déroule l'évaluation, etc.
- *la prégnance de l'éducation populaire gagnerait à être étayée* : L'éducation populaire est un environnement historiquement complexe et dont les pratiques comme les valeurs traversent encore aujourd'hui ses acteurs. Or, la dimension sociologique se limite, dans cette recherche, à la présentation du champ que j'ai qualifié de socio-professionnel, afin de mettre en avant sa composition interactive et sociale. Cela étant, jusqu'à quel point le fait d'être dans ce champ joue-t-il sur l'attentionnalité évaluative des évaluateurs ? En d'autres termes, comment le fait d'être professionnel de l'éducation populaire se traduit-il dans les expériences évaluatives et leurs significations ?

Les circonstances liées à : la pandémie, aux différentes épreuves qu'ont dû vivre les participants à la recherche dans leurs vies professionnelle et personnelle, aux modifications des modes de travail et de vie, comme aux changements que j'ai subis en tant que doctorants durant cette période, n'enlèvent rien aux choix méthodologiques qui furent les miens. Car ceux-ci constituent un point central de mon travail. Adossée à la phénoménologie pratique, les prétentions épistémologiques de la thèse sont circonscrites et participent au dialogue avec les SEF. Ce travail est un essai de micro-phénoménologie pratique en SEF sur l'objet « évaluation ». En tant que tel, la méthodologie de recherche, qui inclut les assises théoriques et épistémologiques jusqu'aux présentations des résultats, est centrale,

montrant à la fois l'état de connaissances et d'actions du chercheur, mais aussi son engagement dans la recherche.

### Pour conclure, sur des perspectives : critiques, scientifiques et pédagogiques de l'évaluation

Cette thèse ouvre un chantier pour découvrir et accueillir les catégorisations de l'essence de l'évaluation-vécue. Les retombés d'une approche phénoménologique consisteraient à penser, observer et situer l'évaluation comme une pratique subjectivement engageante et techniquement observable. Par l'engagement, c'est le vécu subjectif qui est catégorisé : non pas pour modéliser en amont, mais pour fournir des repères intersubjectifs aux évaluateurs, en fonction du lieu, de la situation et des finalités en jeu. Par l'observation de la ou des techniques, c'est le vécu objectif qui est référencé, comme en appelle de ses vœux Hadji. Évaluer ne s'improvise pas, mais ne revient pas à une science : il s'agit d'un ensemble de techniques visant à construire une ou plusieurs valeurs justifiées et encadrées.

Je compte poursuivre, après cette thèse, la recherche au-delà du plan micro-individuel, tout en poursuivant l'examen du rapport « valeur-évaluation-milieu ». Au niveau de la thèse, il s'agit de mettre en perspectives ces trois orientations. La première reprend les discussions critiques de l'évaluation (*cf.* partie 1, chapitre 3, section 3.2.c.) et les repositionnent, à la lumière de la thèse défendue et des réflexions présentées. La deuxième orientation suit la précédente en posant les germes d'un projet scientifique. J'y présente une démarche où la thèse serait employée pour édifier un modèle analytique de la relation valeur-évaluation-milieu aux différents niveaux des situations d'éducation et de formation. Enfin, la troisième orientation clôture mon travail par les effets pédagogiques qui pourraient être observés sur les conduites d'évaluations dans les milieux de la formation et de l'éducation, non sans avoir défini la pédagogie.

### La valeur des critiques sur l'évaluation

À partir de Del Rey (2013) et de Hadji (2012 principalement, puis 2021), je présentais ci-dessus (*cf.* partie 1, chapitre 3, section 3.2.c. et partie 3, chapitre 6, sections 6.2 et 6.3.) les critiques encore manifestes apportées sur les évaluations, et leurs effets sur une ou plusieurs parties de la population. Je rejoins les auteurs pour observer que nous sommes, depuis plusieurs années, dans une période historique où l'évaluation est partout. Sa localisation étendue à tous les niveaux de la société (de la boulangerie à notre domicile avec les systèmes algorithmiques de notations, de l'entretien d'évaluation aux contrôles de la qualité des fonctionnements dans les organisations professionnelles, des commissions d'intégration aux dispositifs de candidatures sur dossiers), renvoie au sentiment largement partagé que son omniprésence dérange.

Cette situation me fait penser aux mots de Latour (1997), notamment lorsque ce dernier décrit les caractéristiques de la « crise » étudiée :

« une crise multiforme des rapports entre faits et valeurs, entre l'intérieur et l'extérieur du calcul économique, entre l'ancienne définition de l'humain et de nouvelles associations d'humains et de non-humains, entre l'ancienne conception de la Science indiscutable et les nouvelles formes de recherche ou d'exploration collective. Science, politique et morale se trouvent beaucoup plus profondément modifiées que "la nature" en tant que telle » (Latour, *Ibid.*, p. 100).

Telle pourrait être une caractérisation de ce qui pourrait être appelée une crise évaluative. Une « crise multiforme des rapports » (*Idem.*) semble tout à fait correspondre et découler des résultats de la présente recherche, à l'échelle de la personne évaluatrice (par exemple sous la forme d'un fait évaluatif non-probant pour le professionnel, comme dans l'exemple de C et M) ou bien à l'échelle d'un territoire où sont réévalués le milieu de vie ou l'organisation professionnelle par des objets techniques (par exemple dans les organismes évaluateurs de la qualité de vie au travail, ou de la qualité de la formation, dont les référentiels sont constitués objectivement de façon à être identiques pour tout audit, mais dont le support, c'est-à-dire ce sur quoi il va porter, est singulier, propre à l'endroit).

Une évaluation pourrait très bien correspondre à une crise, et ceci à différentes échelles de vécus. Le « rapport entre faits et valeurs » latourien trouve ses figurations dans les expériences certificatives et normatives, où le résultat des actions de productions (faits) se requalifie par un résultat docimologique ou symbolique (valeur). Les démarches formatives et formatrices tendent à diminuer la distance entre « faits et valeurs » par l'importance du dialogue et de la temporalisation des apprentissages, ainsi qu'un équilibre éthique entre l'évaluateur et la personne évaluée. Mais rien ne peut empêcher un vécu ne coïncidant pas avec les attentes espérées par l'évaluateur, tout comme rien ne peut promettre un équilibre parfait entre la production et sa valeur institutionnalisée par l'évaluation. Le « rapport entre l'intérieur et l'extérieur du calcul économique » est l'expression de beaucoup de critiques (Abelhauser *et al.*, 2011 ; Caillé *et al.*, 2016 ; Del Rey, 2013 ; Fabre et Gohier (dir.), 2015 ; Hadji, 2012, 2021) en ce qui concerne les pratiques de l'évaluation, qui serait l'expression d'un calcul de valeurs résumé à une seule dimension économique. L'éducation comme la formation ne se résument pas, dans leurs propres valeurs, au « calcul économique ». Mais pour autant, elles ne peuvent pas en être totalement extérieures (Ardoino, 1999 ; Laot & Olry, 2005)). Le « rapport entre l'ancienne définition de l'humain et de nouvelles associations d'humains et de non-humains » est central dans l'éducation et la formation, notamment avec l'importation des méthodes issues des technologies de l'information et de la communication, les modalités numériques, l'Internet et la mondialisation. L'évaluation suit les mouvements scientifiques et politiques au point où de plus en plus de non-humains évaluent les choses de l'humain, sinon l'humain lui-même (*cf.* la « néo-évaluation »). Les statistiques participent à redéfinir l'humain, à partir de data, de chiffres et de corrélations. L'évaluation participe bien à la caractérisation de l'humain, au point de remplacer son humanité-même ?



Une crise évaluative serait l'expression pour identifier un site-moment évaluatif d'une toute autre structure relationnelle entre valeurs-évaluation-milieu, du fait de la présence noématique forte et collective des vécus des rapports. Autrement dit, une crise, dans le sillon de Husserl (1976), est une expression de corrélations noético-noématiques arrivées à saturation et dont l'Objet réside dans sa tension, et moins dans sa figuration. Avec Scheler (1955), je peux dire qu'une crise évaluative serait une expression d'un *Fühlung* collectif dont la relation qualité-état de valeurs se tisse avec la valeur du trouble occasionnant la crise. Au sein d'une crise pourraient cohabiter différents éprouvés *Fühlung* et corrélations noético-noématiques saturées, orientées par un Objet commun fondateur de la crise.

Projet scientifique : modéliser une démarche de recherche évaluative humaniste (REH)

Mon projet scientifique à venir, en lien avec le travail doctoral réalisé, serait d'investiguer des crises évaluatives à plusieurs niveaux (Desjeux, 2004 *in* Alami *et al.*, 2019). Pour ce faire, et en partant des expériences de la méthodologie en phénoménologie pratique et des résultats de la recherche doctorale, je propose de modéliser une démarche de recherche évaluative humaniste (REH) qui permettrait de décrire les éléments constitutifs d'une crise évaluative. La visée principale est donnée par le terme d'« humaniste », d'inspiration hadjienne (2019, 2021) : comprendre ces crises, à leur niveau d'expérience, servirait à mieux les vivre et les mettre en dialogue, pour anticiper ce qui pourrait se qualifier de valeurs, afin de mieux choisir les actions à conduire.

Par conséquent, les résultats d'une REH s'inscrivent dans l'une ou plusieurs « fonctions » de l'évaluation (de Ketele, 2006, 2010) :

- une fonction d'orientation, de façon à fournir un ensemble d'éléments concrets pour limiter les directions prises jusqu'alors puis à prendre pour poursuivre le but suivi ou le changer.
- une fonction de régulation, pour fournir une lecture de la chose évaluée servant à soutenir une prise de décision concernant un état de la chose : stagnation, développement, régression, agrégat, etc.
- une fonction de certification, pour fournir un processus de reconnaissance permettant l'institutionnalisation de la chose et son utilité.

Éthiquement, une REH se doit d'être nécessairement « humaniste » (Hadjji, 2019, 2021) : en tout état de cause, il est inconcevable que l'humain soit l'objet évalué du fait de sa nature inévaluable. L'un des principaux intérêts éthiques de mon travail doctoral est de distinguer ce qui relève du support de l'évaluation et ce qui relève des personnes concernées par l'évaluation, à partir de l'approche schélérienne de la valeur : ce qui est évalué est bien un objet, de l'humain notamment (comme d'une compétence, d'une production, d'un acte, ...). C'est de la qualité de cet objet que son état est investigué dans une expérience évaluative. Une REH doit prendre cela comme un principe. De plus, la participation et la conscientisation des humains participants à la recherche sont irrévocables en devoir et en droit : cela doit rester un droit de leur part de formuler les façons de participer à la recherche, et un devoir

de la part du chercheur de veiller à la possibilité de participer en connaissances du projet, des modalités pratiques, des usages des résultats. Les épistémologies du sujet (Ricœur, 1990 ; Sen, 1999) et de la personne (Scheler, 1955) fondent l'adossement de toutes les investigations comme une « éthique pratique » (Depraz, 2008). Dans la même orientation, une REH est nécessairement mésologique (Berque, 1994, 2015, 2018 ; Roblez, 2021 ; Watsuji, 2011) : les environnements d'existence du sujet ou de la personne sont considérés dans leur dimension géographique, pratique et sensible par la « trajectivité » (Berque, 2015, 2018) observable de tout individu conscient. Les aspects objectifs et subjectifs peuvent être intégrés dans les méthodologies permettant leur expression et leur description.

La REH s'inscrirait dans un projet (scientifique et praxéologique) qui oriente les axes d'évaluation et sa portée pratique. Cependant, la dimension « recherche » excède le cadre évaluatif : les données recueillies et produites par la démarche évaluative contribuent à la recherche menée et peuvent être utilisées dans ce cadre-là. En d'autres termes, c'est l'évaluation qui nourrirait, par sa production de données, la recherche dont le cadre (temporel, d'investigation) dépasse et encadre celui de l'évaluation. Les valeurs ainsi produites peuvent être relativisées par l'équipe scientifique du fait de l'orientation épistémologique et des autres contextes sollicités.

L'ensemble des données constituées proviendraient d'un ou plusieurs terrains d'expériences réelles et accessibles par l'équipe scientifique. Les thèses élaborées durant une REH fonderaient des marges de prédictivité au niveau du terrain investigué et de ses « zones proximales de développement » (Vygotski, *in* Carré, 2020) : la frontière entre prédictivité et spéculation ne se franchirait pas si la REH se circonscrit dans le terrain d'investigation. Une description fine et réactualisée des compositions du terrain serait nécessaire. La répliquabilité de la méthodologie et le niveau contextuel de la chose investiguée permettrait le passage des zones d'un niveau plus micro-individuel à celui plus macro-social. Par exemple, la valeur « liberté » s'évalue différemment si l'investigation porte sur une personne seule ou sur un petit groupe, ou à l'échelle d'un territoire. Pour autant, il s'agit bien du même objet d'étude ; mais dont l'hypothèse serait qu'elle ne se caractérise pas ni ne se constitue des mêmes éléments descriptibles d'un niveau à l'autre.

Pédagogie de l'évaluation : pour évaluer en conscience

Pour finir, je souhaite amener la réflexion sur le terrain de la pédagogie, afin d'assurer quelques perspectives pratiques pour le champ des SEF, et m'inscrire ainsi dans le cadre d'une visée praxéologique. En partant du triptyque présenté par Meirieu (2018), la pédagogie se constituerait sur trois « pôles » (*ibid.*, p. 144), récapitulés comme suit :

- Le « pôle des finalités (théologiques, philosophiques ou politiques) : quels enfants pour quelle société ? ».
- Le « pôle des connaissances mobilisées : sur l'enfant, ses apprentissages, son développement et les conditions de sa socialisation ». Les connaissances sont orientées sur le sujet concerné, moins que sur la pratique ou ses techniques.

- Le « pôle des pratiques : institutions, situations, méthodes, outils... ».

La pédagogie est tout à la fois un ensemble de pratiques, de connaissances mobilisées et de finalités de différentes natures. Que serait une pédagogie de l'évaluation en partant des résultats de la recherche et dans une perspective phénoménologique pratique ?

La nature langagière de l'évaluation invite à une prudence importante, du fait de la difficulté à fixer son attention sur l'état et la qualité de valeurs au lieu des supports multiples qui l'instituent. Partant, une pédagogie inspirée de cette considération prendra en compte l'importance des supports et des objets évalués. Comme le souligne Hadji (2021), il paraît inconcevable d'évaluer la personne, et de dire que c'est la personne qui est évaluée<sup>1</sup> : en situation pédagogique, la personne participe de la qualité de valeur de l'éducation-même (Mialaret, 2019) par son sens. Il n'est à éduquer que des humains, par des humains, pour une humanité sans cesse à viser. Les expériences d'absence de vision de l'autre, par caméra éteinte par exemple, rendent compte de l'aspect puissant sinon sacré de l'autre dans la situation éducative. Un écran – support – ne remplace par un visage ; une voix numérisée ne remplace pas celle d'un même espace ; un diaporama ne remplace pas un dialogue. En ce sens, faire en sorte que les valeurs (dans leur qualité) soient partagées, débattues, concertées et que leurs états soient nuancés, discutés, expliqués revient à une évaluation formative dont sortent l'ensemble des membres de la situation éducative.

Nous pouvons partir de la dynamique attentionnelle des valeurs (hypothèse 2), du fait de sa proximité avec les trois pôles qui caractériseraient la pédagogie. La pédagogie de l'évaluation ainsi abordée consisterait à approcher le *Fühlen* (Scheler, 1955) des évaluateurs et, par réciprocité, voir la manifestation noématique de l'animation de l'évaluation. Ce qui s'y apprendrait – le deuxième pôle de la pédagogie – serait tout autant pratique qu'éthique : le pôle des finalités a une dimension pratique dans l'évaluation du fait de sa réalisation-même, productrice comme générative d'états de valeurs. Une pédagogie de l'évaluation prendra en compte que la valeur s'éprouve dans une dialectique entre les valeurs siennes, les valeurs contextuelles et les valeurs présentes mais qui échappent à la première perception (celles des autres, par exemple). Comme toute perception, elle est imparfaite et ne peut trouver son assurance : c'est l'expérience qui rend la dialectique comme quelque chose qui se vit et dont il est possible de tirer des apprentissages. Une pédagogie de l'évaluation invitera l'évaluateur à s'auto-expliciter (ses propres valeurs, ainsi que ses

---

<sup>1</sup> Le discours évaluatif doit se préserver de tout amalgame : ce n'est pas le même phénomène que de dire « je suis évalué / je t'évalue » et « ma production est évaluée / j'évalue ceci dans ta production ».

propres perceptions de valeurs) pour observer une attitude pratique et éthique sur l'animation de l'évaluation :

- vis-à-vis des autres personnes concernées par celle-ci, est-elle explicitement située sur les valeurs qu'elle entraîne à produire ou à faire produire ? Est-ce que les phrases et les autres mobilisateurs permettent a priori de mettre sur la voie visée les personnes concernées ?
- vis-à-vis des outils et de ce qui est utilisé pour animer l'évaluation, les valeurs véhiculées (ce qui est annoncé comme étant visé à produire ou faire produire aux personnes concernées) sont-elles raccords avec les valeurs contextuelles : est-ce faisable, dans le sens de sa réalisation effective ? Est-ce suffisamment équilibré entre le prévisionnel et le réel anticipé ?
- vis-à-vis de soi-même, en tant que professionnel et en tant que sujet conscient, est-elle en phase avec ce qu'éprouve chez moi comme étant significatif, juste et réalisable ?

En ce sens, une évaluation ne peut pas être une science ni être visée telle quelle. Il s'agit davantage d'une expérience renouvelée d'édification, par des valeurs actualisées, d'un objet précis.

## Bibliographie principale

*Les ouvrages et les articles cités ont servi directement à la rédaction de la thèse.*

Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif ? (2006)*. Paris: Payot & Rivages.

Agard, O. (2015). Ouverture - Phénoménologie et anthropologie philosophique chez Max Scheler. Dans G. Mahéo (dir), & E. Housset (dir), *Max Scheler : éthique et phénoménologie* (pp. 13-30). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives* (éd. 6e). Paris: PUF / Que-sais-je ?

Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. Dans L. Mottier Lopez (ed), G. Figarai (ed), & et ali., *Modélisations de l'évaluation en éducation - Questionnements épistémologiques* (pp. 181-194). Bruxelles: De Boeck.

Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout, *Evaluation et enseignement supérieur* (pp. 21-40). Bruxelles: de boeck.

Archibald, T., & Ogoueli Moussavou, L. (2016). La "pensée évaluative" : une activité mystérieuse et quotidienne. (CNAM, Éd.) *Education permanente - Apprendre à évaluer*, 3(208), pp. 33-40.

Ardoino, J. (1993, février). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation (analyse)*, p. 14.

Ardoino, J. (1999). *Éducation et politique* (éd. 2e). Paris: Anthropos.

Ardoino, J. (2000). Évaluation. Dans J. Ardoino, *Les avatars de l'éducation - Problématiques et notions en devenir* (pp. 92-97). Paris: 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.

Astolfi, J.-P. (1991, février). Le complexe de l'évaluation. *Cahiers pédagogiques - L'évaluation*, pp. 5-7.

Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. (Points, Éd., & G. Lane, Trad.) Paris: éditions du Seuil.

- Barbaras, R. (2015). *Introduction à la philosophie de Husserl* (éd. 3e). Paris: vrin.
- Barbier, J.-M. (1994). *L'évaluation en formation (1985)* (éd. 3e). Paris: PUF.
- Bataille, J.-M. (2012). Animation socioculturelle : à qui et à quoi sert la notion de projet ?  
*Spécificités*, 1(1), pp. 77-94.  
 doi:[https://doi.org/10.3917/spec.005.0077#xd\\_co\\_f=ODNmODI0NTUtODUwYS00ZmRmLWE0ZjgtNzZINWEzNjJIMTRi~](https://doi.org/10.3917/spec.005.0077#xd_co_f=ODNmODI0NTUtODUwYS00ZmRmLWE0ZjgtNzZINWEzNjJIMTRi~)
- Bélaïr, L. M. (1996). Afin de construire une culture de l'évaluation... *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), pp. 1-4.
- Bélaïr, L., Jorro, A., Bourassa, M., Perrenoud, P., & Bernard, R. (1996). *Pour une culture de l'évaluation - Mesure et évaluation en éducation* (Vol. 19 n°2). (ADMEE, Éd.)
- Béllisson, C. (2017). *Évaluation, formation et systèmes de référence implicites - Un référentiel, pour quoi faire ?* Paris: L'Harmattan.
- Bernard, R. (1996). La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité. (ADMEE, Éd.) *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), pp. 99-111.
- Berque, A. (1994). Milieu et logique du lieu chez Watsuji. *Revue Philosophique de Louvain*, tome 92(4), pp. 495-507. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/phlou\\_0035-3841\\_1994\\_num\\_92\\_4\\_6876](https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1994_num_92_4_6876)
- Berque, A. (2011). Préface. Dans T. Watsuji, *Fûdo le milieu humain* (pp. 11-32). Paris: CNRS EDITIONS.
- Berque, A. (2015). *Écoumène - Introduction à l'étude des milieux humains (1987)*. Paris: Belin : alpha.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. Bastia: éditions éoliennes.
- 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.
- Bonnefon, G. (2016). *Penser l'éducation populaire - Humaniste et démocratie* (éd. 2e). Lyon: Chronique Sociale.
- Bourgeois, É. (2019). L'évaluation : obstacle ou levier pour l'apprentissage en situation de travail ? Dans A. Jorro (dir), & N. Droyer (dir), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 71-84). Louvain-la-Neuve: de boeck supérieur.
- Boutinet, J.-P. (1987, mars). Le projet dans le champ de la formation : entre le dur et le mou. *Projet, formation-action - Deuxième partie*(87), pp. 7-17.
- Boutinet, J.-P. (1993). *anthropologie du projet* (éd. 3e). Paris: PUF.

- Brigati, R. (2016, octobre). Pour une philosophie du mérite. (Félin, Éd.) *incidence - La mesure de la valeur humaine*(12), pp. 147-170.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation - Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation continue. *Education permanente*, III(136), pp. 119-131.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent - De la formation à l'apprenance*. Malakoff: Dunod.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: éditions du Seuil.
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible ? Dans L. Mottier Lopez (dir.), & M. Crahay (dir), *Évaluations en tension - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 233-252). Bruxelles: de boeck.
- de Ketele, J.-M. (1993, avril-juin). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*(103), pp. 59-80.
- de Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. (ADMEE, Éd.) *mesure et évaluation en éducation*, 29(1), pp. 99-118.
- de Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, pp. 25-37.
- de Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs ? Dans Mottier Lopez et ali., *Modélisations de l'évaluation en éducation - Questionnements épistémologiques* (pp. 195-210). Bruxelles: de boeck.
- de Ketele, J.-M. (2013). Des effets positifs et pervers des classements internationaux dans l'évaluation de la recherche et des chercheurs. Dans M. Romainville (dir), R. Goasdoué (dir.), & M. Vantourout (dir), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 165-188). Bruxelles: de boeck.
- de Ketele, J.-M. (2016). L'évaluation et ses nouvelles tendances, sources de dilemmes. *Éducation permanente*, 3(208), pp. 19-32.
- de Ketele, J.-M. (2017, avril 17). *L'évaluation conjuguée en paradigmes Persée*. Récupéré sur Persée: [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1298](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1298)
- de Ketele, J.-M. (2019). À quoi bon évaluer ! Explorer les possibles... Dans A. Jorro, & N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 15-32). Bruxelles: de Boeck supérieur.

- De Peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* (éd. 3e). Issy-les-Moulineaux: ESF editeurs.
- Del Rey, A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris: La Découverte.
- Delory-Memberger, C. (2014). La recherche biographique - Projet épistémologique et perspectives méthodologiques. Dans C. Delory-Memberger, *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques* (pp. 73-94). Paris: Téraèdre.
- Demilly (éd.), L., Van Zanten, A., Dutercq, Y., Pelletier, G., Verdière, J., Potocki Malicet, D., . . . Lecointe, M. (2001). *Évaluer les politiques éducatives - Sens, enjeux, pratiques* (éd. 1e). Bruxelles: De Boeck.
- Demilly, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. Dans L. Demilly (éd), & ali., *Évaluer les politiques éducatives* (pp. 13-30). Bruxelles: De Boeck Université.
- Demilly, L. (2012). Enjeux épistémologiques, et donc aussi politiques, de la méta-évaluation. Dans L. Mottier Lopez (ed), G. Figari (ed), & ali., *Modélisations de l'évaluation en éducation - Questionnements épistémologiques* (pp. 165-180). Bruxelles: de boeck.
- Depraz, N. (1999). *Husserl* (éd. Synthèse). Paris: Armand Colin.
- Depraz, N. (2008). *Lire Husserl en phénoménologie - Idées directrices pour une phénoménologie (I)*. Paris: PUF.
- Depraz, N. (2009). *Plus sur Husserl - Une phénoménologie expérientielle*. (M. Carraud, P. Lemarchand, & M. Mirroir, Éds.) Neuilly: Atlande.
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie - Une pratique concrète*. Paris: Armand Colin.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience - Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta books.
- Detroz (dir.), P., Crahay, M., Fagnant, A., Lafontaine, D., Grugeon-Allys, B., Chnane-Davin, F., . . . Verpoorten, D. (2017). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Louvain-la-neuve: De Boeck Supérieur.
- Detroz, P., Crahay, M., & Fagnant, A. (2017). INTRODUCTION. Dans P. Detroz (dir), M. Crahay (dir), & A. Fagnant (dir), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 11-20). Louvain-la-Neuve: de boeck supérieur.
- Ducomte, J.-M., Martin, J.-P., & Roman, J. (2013). *Anthologie de l'éducation populaire*. Toulouse: éditions Privat.



- Fabre (dir), M., & Gohier (dir), C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Mont-Saint-Aignan: PURH.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles: De Boeck .
- 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.
- Figari, G. (2016). Est-il concevable d'apprendre à évaluer ? (CNAM, Éd.) *Éducation permanente - Apprendre à évaluer*, 3(208), pp. 9-17.
- Figari, G., & Gremion, C. (2020). Conclusion : vers une évaluation dialogique ? Dans N. Younès (dir), C. Gremion (dir), & E. Sylvestre (dir), *Évaluations, sources de synergies* (pp. 250-267). Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.
- Figari, G., Remaud, D., Tourmen, C., & Mayen (préface), P. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation - ou l'enquête évaluative*. Bruxelles: De Boeck.
- Foessel, M. (2016). *État de vigilance - Critique de la banalité sécuritaire* (éd. 2e). Villeneuve-d'Ascq: éditions du Seuil.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard nrf.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet - Cours au Collège de France. 1981-1982*. (Hautes Etudes, & EHESS, Éds.) Paris: Gallimard Seuil.
- Gerard, F.-M. (2002, avril). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*(156), pp. 26-34.
- Giglio, M., & Mottier Lopez, L. (2020). Quand les recherches collaboratives nous montrent des tensions entre les fonctions formatives et certificatives de l'évaluation des apprentissages. Dans N. Younès (dir), C. Gremion (dir), & E. Sylvestre (dir), *Evaluations, sources de synergies* (pp. 69-98). Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.
- Gillet, J.-C. (2008). *Des animateurs parlent - Militance, Technique, Médiation*. Paris: L'Harmattan.
- Gillet, P. (1991, janvier). L'évaluation, saisie d'imaginaire (1987). *Cahiers pédagogiques - L'évaluation*, pp. 84-89.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (éd. 11e). Paris: Dalloz.
- Greisch, J. (2003). Les multiples sens de l'expérience et l'idée de vérité. *Recherches de Science Religieuse*, 4(4), pp. 591-610. doi:<https://doi.org/10.3917/rsr.034.0591>

- Gremion (dir), C., de Paor (dir), C., Meharez Frey, A., Roblez, A., Fernandez, N., Gulino, N., . . . Wittorski, R. (2021). *Processus et finalités de la professionnalisation : Comment évaluer la professionnalité émergente ?* Louvain-la-Neuve: de boeck supérieur.
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation : des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (Ed.), *Notion d'aide en éducation* (pp. 33-56). Londres: ISTE Editions.
- Guigou, J. (1971, janvier-mars). Évaluation et institution éducative. *Éducation permanente*(9), pp. 39-56.
- Hadji, C. (1991, janvier). L'apprentissage assisté par l'évaluation (A.A.E.) mythe ou réalité ? (1990). *Cahiers pédagogiques - L'évaluation*, pp. 44-47.
- 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. (2016). Le système éducatif peut-il passer de l'évaluation normative à une évaluation constructive ? Dans B. Bocquet (dir), *La fièvre de l'évaluation* (pp. 113-138). Lille: Septentrion - PUL.
- 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. (1958). Bâtir habiter penser. Dans M. Heidegger, *Essais et conférences* (A. Préau, Trad., pp. 170-193). Paris: tel gallimard.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps [1927]* (éd. 7e). (F.-W. von Herrmann, Éd., & F. Vezin, Trad.) Paris: éditions Gallimard - nrf.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique [1988]*. Paris: Peter Lang.
- Houssaye, J. (2017). Préface - Éduquer par le coeur. Dans M. Janner-Raimondi, *Visages de l'empathie en éducation* (pp. 7-9). Nîmes: Champ social.
- Housset, E. (2015). Personne commune et coresponsabilité selon Scheler. Dans G. Mahéo (dir), & E. Housset (dir), *Max Scheler : éthique et phénoménologie* (pp. 35-60). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Hurteau, M. (2009). Évaluation des programmes : ses visées ? qui la pilote ? qui y participe ? Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Évaluations en tension - Entre la*

- régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 113-). Bruxelles: de boeck.
- Hurteau, M., Houle, S., & Marchand, M.-P. (2016). Évaluer un programme, un projet, un dispositif à partir d'un jugement crédible. *Éducation permanente - Apprendre à évaluer*, 3(208), pp. 41-52.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie [1928]* (éd. 3e). (P. Ricœur, 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.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue* (éd. Collection pédagogies). Zurich: ESF éditeurs.
- Issaieva Moubarak Nahra, E., & Mottier Lopez, L. (2017, juin 15). Editorial. *Contextes et évaluations : quelles interactions ?*(9), pp. 6-11. Consulté le 2 octobre 2020, sur <https://journals.openedition.org/ced/703>
- Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes: Champ social éditions.
- Janner-Raimondi, M. (2018a). Empathie du chercheur dans la conduite d'entretiens d'adolescents malades chroniques : nécessité d'un encadrement éthique et d'une posture clinique. Dans M. Janner-Raimondi (dir.), & A. Trouvé (dir.), *L'engagement éthique en éducation et en recherche* (pp. 93-114). Rouen: PURH.
- Janner-Raimondi, M. (2018b). Posture d'empathie éthique dans l'accompagnement d'équipes d'enseignants des premier et second degrés. Dans M. Janner-Raimondi (dir.), & A. Trouvé (dir.), *L'engagement éthique en éducation et en recherche* (pp. 133-150). Rouen: PURH.
- Janner-Raimondi, M., & Trouvé, A. (2018). Introduction. Dans M. Janner-Raimondi, & A. Trouvé, *L'engagement éthique en éducation et en recherche* (pp. 7-13). Le Havre: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Jorro (dir), A., Droyer (dir), N., de Ketele, J.-M., Van Nieuwenhoven, C., Loye, N., Maillard, F., . . . Dauvisis, M.-C. (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles: De Boeck supérieur.

- Jorro (dir.), A., Fournet, M., Campanale, F., Bart, D., Brau-Antony, S., Jourdain, C., . . . Lecoïnte, M. (2007). *Évaluation et développement professionnel* (éd. 1e). Paris: L'Harmattan.
- Jorro, A. (1996). Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 5-21.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (pp. 1-11). Québec: AIRDF.
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Évaluations en tension - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 219-232). Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2016a, avril). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*(38), pp. 114-132.
- Jorro, A. (2016b). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 3(208), pp. 53-64.
- Jorro, A. (2021). L'évaluation sur tous les fronts ! De la gouvernance à l'accompagnement des apprentissages. Dans P. Guibert (dir), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 397-403). Louvain-la-Neuve: de boeck supérieur.
- Jorro, A., & de Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles: de Boeck.
- Jorro, A., & Maurice, J.-J. (2008). De l'analyse à l'évaluation d'une pratique professionnelle. Dans G. Baïllat, J.-M. de Ketele, L. Paquay, & C. Thélot, *Évaluer pour former - Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 29-42). Bruxelles: de boeck.
- Jorro, A., Mercier-Brunel, Y., Allal, L., Mottier Lopez, L., Lebel, C., Lacourse, F., . . . Samson, D. (2009). *Perspectives de recherches en évaluation* (Vol. N°22). (R. I. l'Education, Éd.) Toulouse: PUM.
- Kant, E. (2006). *Reccueils de textes - Qu'est-ce que les lumières ? Que signifie s'orienter dans la pensée ? Vers la paix perpétuelle.* (F. P. (introduction), Trad.) Paris: GF Flammarion.
- Kerlan, A., & Kolly, B. (2021). Introduction. Dans A. Kerlan (dir), B. Kolly (dir), B. Andrieu, P. Billouet, G. Boudinet, E. Brassat, . . . A. Z. Leal, *Dictionnaire de philosophie de l'éducation - Notions essentielles* (pp. 9-14). Paris: esf sciences humaines.
- Kuhn, T. S. (2018). *La structure des révolutions scientifiques [1970]* (éd. 2e). (J.-P. Luminet, Trad.) Paris: Flamarion.
- Lafont, M. (1991, janvier). Évaluation 1991. *Cahiers pédagogiques : L'évaluation*, pp. 90-93.

- Lafont, P., Rywalski, P., & Cavaco, C. (2020). Évaluation sommative versus évaluation formative dans les pratiques d'évaluation des acquis de l'expérience. Dans N. Younès (dir), C. Gremion (dir), & E. Sylvestre (dir), *Évaluations, sources de synergies* (pp. 178-198). Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.
- Latour, B. (1997). Crise des valeurs ? Non, crise des faits. *Actes du colloque Ethique et Environnement* (pp. 95-104). Paris: La Documentation Française.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. Dans L. Mottier Lopez (ed), & G. Figari (ed), *Modélisations de l'évaluation en éducation - Questionnements épistémologiques* (pp. 115-130). Bruxelles: de boeck.
- Le Quitte, S. (2015). La perception des valeurs selon Husserl et Scheler. Dans G. Mahéo (dir.), & E. Housset (dir.), *Max Scheler : éthique et phénoménologie* (pp. 117-142). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lecoïnte, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation* (éd. 1e). Paris: L'Harmattan Collection Défi-Formation.
- Lecoïnte, M. (2001). L'évaluation "instituyente". Dans L. Demailly (éd.), *Évaluer les politiques éducatives - Sens, enjeux, pratiques* (pp. 197-212). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Lecoïnte, M. (2007). L'évaluation : rationalités et imaginaires. Dans A. Jorro (dir.), M. Fournet, F. Campanale, D. Bart, S. Brau-Antony, C. Jourdain, . . . M. Lecoïnte, *Évaluation et développement professionnel* (pp. 215-227). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, H. (2004). Pour une éthique de l'évaluation. (CNAM, Éd.) *Éducation permanente*(158), pp. 51-72.
- Leroy, C. (2018). *La phénoménologie*. Paris: ellipses.
- Lévinas, E. (1984). *Éthique et infini*. Paris: biblio essais.
- Lipovetsky, G. (1993). *L'ère du vide - Essais sur l'individualisme contemporain*. Mesnil-sur-Estrée: folio essais.
- Mahéo (dir), G., Housset (dir), E., Agard, O., Franco de Sà, A., Domenech, T., Porée, J., . . . Haesler, A. (2015). *Max Scheler : éthique et phénoménologie*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Mahéo, G. (2015a). Introduction. Dans G. Mahéo (dir), & E. Housset (dir), *Max Scheler : éthique et phénoménologie* (pp. 7-12). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Mahéo, G. (2015b). Le libre jeu de l'amour et de la raison. Dans G. Mahéo (dir), & E. Housset (dir), *Max Scheler : éthique et phénoménologie* (pp. 143-165). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Marceau, R., & Sylvain, F. (2014). *Dictionnaire terminologique de l'évaluation : politiques, programmes, interventions - La dimension conceptuelle*. Québec: Les éditions GID.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*(27-28), pp. 41-64. Consulté en octobre 2020, sur [http://www.univ-reims.fr/site/laboratoirelabellise/cerep/activites/gallery\\_files/site/1/1697/3184/4019/6713/31946.pdf](http://www.univ-reims.fr/site/laboratoirelabellise/cerep/activites/gallery_files/site/1/1697/3184/4019/6713/31946.pdf)
- Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2021). Évaluer l'émancipation professionnelle des enseignants. Dans C. Gremion (dir), & C. De Paor (dir), *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* (pp. 107-130). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F., Rinaudo, J.-L., Lescouarch, L., Janner-Raimondi, M., Monceau, G., Soulière, M., . . . Schwimmer, M. (2020). *Visée heuristiques, praxéologiques et critiques dans les recherches participatives en éducation*. En Ligne: Questions Vives [N°33]. Récupéré sur <https://journals.openedition.org/questionsvives/4518>
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Evaluations en tension* (pp. 83-100). Bruxelles: de boeck.
- 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
- Maurel, C. (2000). *Éducation populaire et travail de la culture - Éléments d'une théorie de la praxis*. Paris: L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte - Écoles alternatives, Neurosciences, Bonnes vieilles méthodes : Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Paris: autrement - ESF Sciences Humaines.
- Mialaret, G. (2019 (1976)). *Les sciences de l'éducation* (éd. 12e). Paris: PUF.
- Morandi, F. (2003). *Philosophie de l'éducation* (éd. 2e). (é. 128, Éd.) Saint-Germain-du-Puy: Nathan université.
- Morin, M. (1971, janvier-mars). Évaluation et éducation des adultes, problèmes méthodologiques. *Éducation permanente*(9), pp. 21-38.
- Mottier Lopez (dir), L., Crahay (dir), M., Allal, L., Duru-Bellat, M., Lafontaine, D., Soussi, A., . . . Jorro, A. (2009). *Evaluations en tension - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (éd. 1e). Bruxelles: De Boeck.
- 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. (2009). L'évaluation en éducation : des tensions aux controverses. Dans L. Mottier Lopez (dir.), & M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 7-26). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2013a). Pour une culture partagée de l'évaluation. *Education Canada*, p. [https://www.researchgate.net/publication/280305557\\_Pour\\_une\\_culture\\_partagee\\_de\\_l%27evaluation](https://www.researchgate.net/publication/280305557_Pour_une_culture_partagee_de_l%27evaluation). Consulté en janvier 20, 2021, sur Research Gate: [https://www.researchgate.net/publication/280305557\\_Pour\\_une\\_culture\\_partagee\\_de\\_l%27evaluation](https://www.researchgate.net/publication/280305557_Pour_une_culture_partagee_de_l%27evaluation)
- Mottier Lopez, L. (2013b). Vers une culture de l'évaluation construite conjointement. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Evaluons, évoluons - L'enseignement agricole en action* (pp. 197-207). Dijon: Educagri éditions.
- Mottier Lopez, L. (2017). 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. (2020a, décembre 15). Penser l'évaluation des recherches participatives en termes d'enquêtes : quels rapports avec les visées heuristiques et praxéologiques ? (AMU, Éd.) *Questions Vives*(33). doi:10.4000/questionsvives.4804
- Mottier Lopez, L. (2020b). Processus de normalisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans N. Younès (dir.), C. Gremion (dir.), & E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergies* (pp. 128-156). Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.
- 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.
- Mutuale, A., & Berger, G. (2020). *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales - Le champ de l'éducation*. Paris: esf sciences humaines.
- Nunziati, G. (1991, janvier). L'évaluation formatrice (1990). *Cahiers pédagogiques - L'évaluation*, pp. 36-40.
- Pantanella, R. (1991, janvier). L'évaluateur est-il un humanoïde ?... *Cahiers pédagogiques - L'évaluation*, pp. 9-11.
- Pelletier, L. (1971, janvier-mars). La notion d'évaluation. *Éducation permanente*(9), pp. 7-19.
- Perréard Vité, A., Mottier Lopez, L., Minten, P., & Loeffler, A. (2009). Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de développement professionnel et institutionnel. Dans L. Mottier Lopez, & M. Crahay, *Évaluations en tension - Entre la*

- régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 127-144). Bruxelles: de boeck.
- Perrenoud, P. (1996). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), pp. 53-98.
- Pierron, J.-P. (2018). Patient, patient expert et patient citoyen. Les conflits de valeurs dans le monde à la portée de l'humain malade. Dans J.-P. Pierron (coord.), D. Vinot, & E. Chelle, *Les valeurs du soin* (pp. 73-88). Paris: Editions Seli Arslan.
- Plottu, B., & Plottu, E. (2009). Contraintes et vertus de l'évaluation participative. *Revue française de gestion*(192), pp. 31-58.
- Porée, J. (2015). Le phénomène de la valeur, le discours de la norme et la communauté des hommes. Dans G. Mahéo (dir), & E. Housset (dir), *Max Scheler : éthique et phénoménologie* (pp. 91-111). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Prairat, E. (2014, février). Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey. *Le Télémaque*(46), pp. 167-176. doi:10.3917/tele.046.0167
- Raulin, D. (2017). *Les évaluations individuelles du domaine scientifique au collège - Investigation et caractérisation des écarts entre les intentions évaluatives de professeurs et la conscience évaluative de leurs élèves*. Thèse d'État. Paris: Université Paris Descartes.
- Raulin, D., & Lebeaume, J. (2019). Pour un élève, acteur de l'évaluation. Dans A. Jorro (dir), & N. Droyer (dir), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 85-102). Louvain-la-Neuve: de boeck.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (2020). *La philosophie de l'éducation [1989]* (éd. 12e). Paris: PUF.
- Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. Dans G. Baillat, J.-M. de Ketele, L. Paquay, & C. Thélot, *Évaluer pour former - Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 57-67). Bruxelles: de boeck.
- Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations - Essais d'herméneutique I*. Paris: éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action - Essais d'herméneutique II* (éd. 1e). Paris: éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: éditions du Seuil.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (éd. 6e). Paris: puf.



- Roblez, A. (2019). Penser une éthique interculturelle structurée ? Une piste par l'évaluation. (UQAR, Éd.) *Ethica*, 22(2), pp. 35-61.
- Roblez, A. (2021). Expliquer, comprendre, interpréter : ce qu'il y a d'herméneutique dans l'évaluation. Dans C. Gremion (dir.), C. de Power (dir.), & et ali., *Comment évaluer la professionnalité émergente ?* (pp. 30-46). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Roblez, A. (2022, sous presses). Penser la valeur en éducation et en formation : état des lieux contemporain. *Penser l'éducation*.
- Rodrigues, P., & Machado, E. A. (2012). Modélisation de la participation des acteurs dans le processus d'évaluation de la formation. Dans L. Mottier Lopez, & G. Figari, *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 147-161). Bruxelles: de Boeck.
- Romainville, M., & Coggi, C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants* (éd. 1e). Bruxelles: de boeck.
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce ? Dans M. Romainville (dir), R. Goasdoué (dir), & M. Vantourout (dir), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 273-321). Bruxelles: de boeck.
- Rosa, H. (2018). *résonance - une sociologie de la relation au monde*. Paris: éditions la découverte.
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris: la découverte.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences - Exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles: de boeck.
- Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs - Essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique*. Paris: Gallimard.
- Schilling, R. (1960). Janus le dieu introducteur. Le dieu des passages. *Mélanges de l'école française de Rome*(72), pp. 89-131.
- Schwartz, Y. (2020). L'agir évaluatif entre ses deux pôles. Dans N. Younès (dir), C. Gremion (dir), & E. Sylvestre (dir), *Évaluations, sources de synergies* (pp. 157-177). Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus (1977)* (éd. 3e). USA: ERIC.
- Tappolet, C. (2000). *Émotions et valeurs*. Paris: PUF.
- Tappolet, C. (2016). *Emotions, Values, and Agency*. Oxford: Uxford University Press.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (dir.), & ali, *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp.

27-56 (1-8)). Sherbrook: passim. Consulté en janvier 2021, sur <https://parisouest.cnge.fr/doc/Tardif.pdf>

- Tourmen (dir.), C., Figari, G., de Ketele, J.-M., Archibald & Ogoueli Moussavou, T., Hurteau, Houle & Marchand, M.-P., Jorro, A., . . . Etienne, R. (2016). *Apprendre à évaluer* (Vol. n°208). Corlet SA/GIS Routage (Condé-sur-Noireau), Suisse: CNAM : Éducation permanente.
- Tourmen, C. (2016). Heurs et malheurs des jeunes évaluateurs : pour une didactique de l'évaluation. *Education permanente : Apprendre à évaluer*(208), pp. 115-130.
- Tourmen, C., & Mayen, P. (2012). Les évaluateurs, des épistémologues en actes ? Dans L. Mottier Lopez, G. Figari, & ali, *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 63-77). Bruxelles: de boeck.
- Trouvé, A. (2018). De l'éthique de la sollicitude en éducation et en formation : aspects problématiques. Dans M. Janner-Raimondi (dir.), & A. Trouvé (dir.), *L'engagement éthique en éducation et en recherche* (pp. 17-37). Mont-Saint-Aignan: PURH.
- Vanhulle, S. (2009). Evaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives. Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Evaluations en tension - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 165-180). Bruxelles: de boeck.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie - Vers une psychophénoménologie*. (Formation et pratiques professionnelles, Éd.) Paris: PUF.
- 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. (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.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2011). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: de Boeck.

- 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.
- Weiss, J. (2002). Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ? Dans M. Bru (dir), & et al., *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 157-170). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Wulf, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale - Revue de Recherches en Education*(31), pp. 65-74.
- Younès (dir), N., Gremion (dir), C., Sylvestre (dir), E., Dubochet, J., Maradan, O., Moulin, J.-P., . . . Figari, G. (2020). *Évaluations, sources de synergies*. Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.
- Younès, N. (2020a). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*. Nancy: Université de Lorraine. Consulté en avril 2021, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03032417/document>
- Younès, N. (2020b). Plus d'une évaluation : l'homo academicus à l'épreuve. Dans N. Younès (dir), C. Gremion (dir), & E. Sylvestre (dir), *Évaluations, sources de synergies* (pp. 232-249). Neuchatel: Presses de l'ADMEE.
- Zinguinian, M., & André, B. (2021). L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse. (H. Suisse, Éd.) *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(27), pp. 137-155.

## Bibliographie de support

*Les ouvrages et les auteurs mentionnés ici ont été étudiés, mais pas dans les mêmes visées que ceux cités dans la bibliographie principale. Se rajoutent à cette liste les autrices et auteurs mentionnés dans les annexes (cf. partie 1 : chapitre 3).*

Abelhauser, A., Gori, R., & Sauret, M.-J. (2011). *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. (Fayard, Éd.) Paris: éditions Mille et une nuits.

Antibi, A. (2003). *La constante macabre, ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Paris: Nathan.

Appriou Ledesma, L. (2018). *Le sentiment identitaire professionnel*. Ecole doctorale Abbé Grégoire, en partenariat avec le Centre de recherche sur la formation, Sciences de l'éducation, Formation des adultes. Paris: CNAM.

Ardoino, J. (1969). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: puf.

Baillat, de Ketele, Paquay & Thélot (dir.), G.-M., Thélot, C., Jorro & Maurice, A.-J., Emin, J.-C., Rey, B., Allal, L., . . . Brau-Antony & Jourdain, S. (2008). *Evaluer pour former - Outils, dispositifs et acteurs* (éd. 1e). Bruxelles: de boeck.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: Freeman.

Béjin, A. (1976). Crises des valeurs, crises des mesures. (A. Béjin (dir), & E. Morin (dir), Éd.s) *Communications*(25), pp. 39-72. doi:<https://doi.org/10.3406/comm.1976.1380>

Bidet, A. (2008). La genèse des valeurs : une affaire d'enquête. *Tracés. Revue de Sciences humaines [En ligne]*(15), pp. 211-216. doi:10.4000/traces.813

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.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme (1999)*. Paris: tel Gallimard.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1987). *De la justification - Economies de la grandeur* . Paris: Gallimard.

Bonnefon, G. (2016). *Penser l'éducation populaire - Humaniste et démocratie* (éd. 2e). Lyon: Chronique Sociale.

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.

- Cacérés, B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris: Seuil.
- Caillé et al. (2016). *S'émanciper, oui, mais de quoi ?* (Vol. N°48). Paris: La Découverte . M.A.U.S.S.
- Cahen (dir), F., Cavalin (dir), C., Rosental (dir), P.-A., Schelling, T. C., Ranc, R., Weinberg, D., . . . Loiseau, J. (2016, octobre). La mesure de la valeur humaine. *incidence(12)*, 287. (Félin, Éd.) Condé-sur-Noireau: éditions le félin.
- Caillé et al. (2016). *S'émanciper, oui, mais de quoi ?* (Vol. N°48). Paris: La Découverte . M.A.U.S.S.
- Carré, P. (2006 (mai)). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. *7ème colloque sur l'autoformation*. Toulouse: ENFA.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Coelho, P. (2013). *L'Alchimiste (1994)*. (J. Orecchioni, Trad.) Paris: folio.
- Da Costa Cabral, F., Gremion, C., & Roblez, A. (2020, mai 1). Évaluation formatrice, rythmes et travail de groupes à distance. *e-jiref(1 (hors-série))*, pp. 77-84.
- de Certeau, M. (2015). *L'invention du quotidien- 1.arts de faire*. Trebaseleghe: folio essais.
- de La Boétie, E. (2009). *Le discours de la servitude volontaire ou le contr'un*. Chicoutimi: document numérique par C. Ovtcharenko.
- Debord, G. (1992). *La société du spectacle* (éd. 3e). (folio, Éd.) Paris: Gallimard.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris: Quae.
- Deliège, R. (2013). *Une histoire de l'anthropologie - Ecoles, auteurs, théories (2006)*. Paris: Editions du Seuil.
- Depraz, N. (2016). *Attention et vigilance - A la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives* (éd. 3e). Paris: PUF.
- Depraz, N., Perreau, L., Vongehr, T., Waldenfels, B., Moinat, F., Steinbock, A. J., . . . Gerlain, A. (2010, octobre). *L'Attention* (Vol. 18). (VRIN, Éd.) Paris: ALTER revue de phénoménologie.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. (A. Bidet, L. Quéré, & G. Truc, Trads.) Paris: La Découverte.
- Dewey, J. (2011a). 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.

- Dierendonck, C., Loarer, E., Rey, B., & (ali). (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-neuve: De Boeck.
- Ducomte, J.-M., Martin, J.-P., & Roman, J. (2013). *Anthologie de l'éducation populaire*. Toulouse: éditions Privat.
- Duru-Bellat, M. (2009). Evaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs. Dans L. Mottier Lopez (dir), & M. Crahay (dir), *Evaluations en tension - Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 47-60). Bruxelles: de boeck.
- Fabre (dir), M., & Gohier (dir), C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Mont-Saint-Aignan: PURH.
- Favre (dir), D., Hasni (dir), A., Reynaud (dir), C., Bertola, L., Bonnet, J., Gimeno-Cabrera, . . . Vanhulle, S. (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants - entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"*. Bruxelles: De Boeck.
- Gadras, M. (2017). *Le présent vécu comme processus de formation du sujet anthropologique : une herméneutique de la parole en condition de migration précaire*. Villetaneuse: Laboratoire EXPERICE - ED Erasme - Université Paris 13 - Nord.
- Galvao (dir), I., Nicolas-Le Strat, P., Schaller, J.-J., Sposito, M., Blanchard, C., Bilzic, D., . . . Knutsen, J.-M. (2019). *Le pouvoir d'agir des habitants - Arts de faire, arts de vivre*. (a. & (collection), Éd.) Condé-en-Normandie: Téraèdre.
- Galvao, I., & Schaller, J.-J. (2019). Intervention sociale et prise en compte du pouvoir d'agir des habitants : une démarche de recherche-action. Dans I. Galvao (dir), *Le pouvoir d'agir des habitants - Arts de faire, arts de vivre* (pp. 35-56). Condé-en-Normandie: Téraèdre.
- Gonthier, F., Ramon-Baldie, P., Borgetto, M., Grelley, P., Brodier-Dolino, A., Duvoux, N., . . . Legros, M. (2018). *La protection sociale et ses valeurs* (Vol. 196-197). Paris: CNAF.
- Hache, E. (2019). *Ce à quoi nous tenons - Propositions pour une écologie pragmatique*. Paris: La Découverte.
- Harribey, J.-M. (2013). *La richesse, la valeur et l'inestimable - Fondements d'une critique socio-écologique de l'économie capitaliste*. Lonrai: L.L.L. - Les Liens qui Libèrent.
- Jacquemain, M. (2001). *Les cités et les mondes : le modèle de la justification chez Boltanski et Thévenot*. Liège: Université de Liège - Département des sciences sociales.
- Kant, E. (1971). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris: Delagrave.
- Kant, E. (1976). *Critique de la raison pure*. Paris: Flammarion.
- Kant, E. (1985). *Critique de la faculté de juger*. Paris: Gallimard.

- Labruffe, A. (2012). *Le grand guide de l'évaluation du facteur humain*. Paris: Afnor éditions.
- Laot, F. F., & Olry, P. (2005). *Education et formation des adultes : Histoire et recherches*. Paris: INRP.
- Lapeyronnie, D. (1999). Que peut-on entendre aujourd'hui par éducation populaire ? *Conférence introductive au séminaire sur l'éducation populaire organisée par la DRJS d'Auvergne*. Grenoble: DRJS Auvergne.
- Lepage, F. (2007). *L'Education populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu...* Cuesmes: Cerisier.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: tel Gallimard.
- Mignon, J.-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris: La Découverte.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé*. Lausanne: Peter Lang.
- Muller, J. Z. (2020). *La tyrannie des métriques [2018]*. Genève: éditions markus haller.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006, janvier-mars). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, pp. 145-198. doi:<https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Piaget, J. (1988). *Où va l'éducation*. Paris: Collection folio/essais.
- Pierron (coord), J.-P., Vinot (coord), D., Chelle (coord), E., Benaroyo, L., Bianco, G., Dekeuwer, C., . . . Weber, J.-C. (2018). *Les valeurs du soin*. Paris: Seli Arslan.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance - Trois études*. Paris: éditions Gallimard.
- Ricœur, P. (2005, juillet). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, 7, pp. 125-129. Récupéré sur [Diplomatie.gouv](http://Diplomatie.gouv.fr):  
[www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue\\_des\\_revues\\_200\\_1152AB.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_1152AB.pdf)
- Roblez, A. (2018). *Pratiques évaluatives en situation - Dans un projet socio-médico-professionnel entre participation et formation*. (D. U. Soutenance, Éd.) doi:dumas-02449208
- Roquet, P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches Qualitatives, Hors série(8)*, pp. 76-92.
- Sartre, J.-P. (1976). *L'Être et le Néant*. Paris: Flammarion.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Beirendonck, L., & Karnas (préface), G. (2004). *Management des compétences : Evaluations, développement et gestion*. Bruxelles: de boeck.

Vatin (dir.), F., Callon, M., Leymonerie, C., Bidet, A., Belorgey, N., Grégoire, M., . . . Barraud de Lagerie, P. (2009). *Évaluer et valoriser - Une sociologie économique de la mesure*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Zarka, Y., Aflalo, A., Basch, S., Barbéris, I., Blay, M., Büttgen, P., . . . Vârtejanu-Joubert, M. (2009). *L'idéologie de l'évaluation - La grande imposture*. Paris: PUF.



## Documents professionnels supports bibliographiques

Bremond, C. (2017-18). Les théories de l'apprentissage. *MERFA - CNAM - UE CRF211*. Paris: CRF du CNAM.

Centre de réadaptation professionnel. (2014). *Projet d'établissement du CRP \*\*\**. UGECAM IDF.

Ministère de la Jeunesse, de la Cohésion Sociale et des Sports (2021, Aout 7). *Arrêté du 9 novembre 2016 portant création de la mention « animation sociale » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité « animateur »*. Récupéré sur légifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000033445662/2016-11-20/#LEGIARTI000033445662>

R.N.Q. (2020). *Référentiel National Qualité - Guide de lecture*. Paris: Ministère du travail - mentionné à l'article L. 6316-3 du Code du travail.

## Sitographie

Barbier, R. (2021, janvier 19). *elearningP8*. Récupéré sur Barbier: <http://www.barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/sens01.pdf>

Centre national de ressources textuelles et lexicales (consulté courants 2018-2021) CNRTL : [www.cnrtl.com](http://www.cnrtl.com) Récupéré sur CNRTL: <http://www.cnrtl.fr/definition/>

Cristol, D. (2020, décembre 8). *Mésologie de l'apprenance : nouveau paradigme des sciences de la formation*. Récupéré sur L'observatoire ASAP: <http://observatoire-asap.org/index.php/2020/12/02/mesologie-de-lapprenance-nouveau-paradigme-des-sciences-de-la-formation/>

Eddi, M., Salzmann, J.-L., Fuchs, A., Houllier, F., Petit, A., Lévy, Y., & Laurent, M. (2015, janvier 26). *Charte nationale de déontologie des métiers de la recherche*. Récupéré sur MOOC Ethique de la recherche: [www.funmooc.fr](http://www.funmooc.fr)

Équipe pédagogique, M. (2018, octobre 13). *Infos du cours*. Récupéré sur Fun MOOC: <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:universite-lyon+91001+session01/info>

Meirieu, P. (2005, septembre). *Quelques principes qui me paraissent susceptibles de servir d'horizon...* Consulté en septembre 30, 2021, sur Site officiel de Philippe Meirieu: <http://meirieu.com/BIOGRAPHIE/claparedemoraletpolitique.htm>

Ministère de la Jeunesse, de la Cohésion Sociale et des Sports : (2021, Aout 7). *Arrêté du 9 novembre 2016 portant création de la mention « animation sociale » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport spécialité « animateur »*. Récupéré sur légifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000033445662/2016-11-20/#LEGIARTI000033445662>

Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion (consulté entre octobre 2020 et courant 2021) : <https://travail-emploi.gouv.fr/demarches-ressources-documentaires/documentation-et-publications-officielles/guides/guide-referentiel-national-qualite>

URIFITS, Présentation de l'Unité de recherche (consulté en janvier 2021) : <https://www.ifits.fr/fr/points-forts/laboratoire-de-recherche-et-de-developpement-urifits>