



HAL
open science

L'évaluation à bras le corps : Faire une évaluation / Se faire évaluatrice ou évaluateur. Le cas des "experts-évaluateurs" régionaux dans les formations professionnelles de l'animation et du sport en France

Alban Roblez

► To cite this version:

Alban Roblez. L'évaluation à bras le corps : Faire une évaluation / Se faire évaluatrice ou évaluateur. Le cas des "experts-évaluateurs" régionaux dans les formations professionnelles de l'animation et du sport en France. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles - Édition 2021, Sep 2021, Paris, France. hal-03483520

HAL Id: hal-03483520

<https://hal.science/hal-03483520>

Submitted on 16 Dec 2021

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.

L'évaluation à bras le corps : Faire une évaluation / Se faire évaluatrice ou évaluateur.

Le cas des « experts-évaluateurs » régionaux dans les formations professionnelles de l'animation et du sport en France

Alban ROBLETZ
USPN – laboratoire EXPERICE

Résumé français :

La thèse défendue dans cette communication est la suivante : Faire de l'évaluation passe toujours par le corps, mettant ainsi en chair l'expérience d'évaluation, toujours singulière, dans une « médiance » (Watsuji, 2011) avec le « milieu » (*Idem.*) qui la transforme à son tour comme signifiants pour les sujets concernés. Les expériences d'évaluation ainsi vécues sont toujours *singularité* dans une *généralité* : c'est dans la relation que se découvre *cette* évaluation-là. La question est alors « relation à quoi ? relation de qui ? ». Nous allons explorer cette interrogation à partir d'une recontextualisation d'abord épistémologique, pour étayer les notions-clés évoquées. Dans un deuxième temps, je poserai un cas étudié et la méthodologie de recherche, celui des professionnels dits « experts-évaluateurs » dans la formation professionnelle d'Animation, en France. Dans un troisième et dernier temps, nous observerons ce qu'il se constitue chez les sujets évaluateurs et comment cela vient-il faire signifier « faire de l'évaluation ».

English summary:

The thesis defended in this paper is the following: Doing evaluation always passes through the body, thus fleshing out the evaluation experience, always singular, in a "mediation" (Watsuji, 2011) with the "milieu" (Idem.) which in turn transforms it as signifiants for the subjects concerned. The evaluation experiences thus lived are always singularity in a generality: it is in the relationship that this evaluation is discovered. The question is then "relation to what? relation to whom? We will explore this question from an epistemological recontextualisation, to support the key notions mentioned. In a second step, I will present a case study and the research methodology, that of the professionals known as "expert-evaluators" in the professional training of Animation, in France. In the third and final part, we will observe what is constituted in the evaluator subjects and how it comes to signify "doing evaluation".

Mots-clés : évaluation ; formation professionnelle ; médiance/*fûdosei* ; corps ; valeurs

La thèse défendue dans cette communication est la suivante : Faire de l'évaluation passe toujours par le corps, mettant ainsi en chair l'expérience d'évaluation, toujours singulière, dans une « médiance » (Watsuji, 2011) avec le « milieu » (*Idem.*) qui la transforme à son tour comme significances pour les sujets concernés. Les expériences d'évaluation ainsi vécues sont toujours *singularité* dans une *généralité* : c'est dans la relation que se découvre *cette* évaluation-là. La question est alors « relation à quoi ? relation de qui ? ». Nous allons explorer cette interrogation à partir d'une recontextualisation d'abord épistémologique, pour étayer les notions-clés évoquées. Dans un deuxième temps, je poserai un cas étudié et la méthodologie de recherche, conduite auprès des professionnels dits « experts-évaluateurs » dans la formation professionnelle d'Animation, en France. Dans un troisième et dernier temps, nous observerons ce qu'il se constitue chez les sujets évaluateurs et comment cela vient-il faire signifier « faire de l'évaluation ».

1. Ancrage épistémologique

Ma recherche s'inscrit dans une épistémologie de « phénoménologie pratique » (Depraz, 2012 ; Depraz, Varela et Vermersch, 2011 ; Vermersch, 2012), dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation portant sur la connaissance de la subjectivité dans les expériences d'évaluation animées par les sujets en posture d'évaluation. On en retiendra, pour la présente communication, les éléments suivants :

- L'expérience est la porte d'entrée pour toute recherche phénoménologique.
- Toute entrée phénoménologique vient aborder l'expérience comme un plan relationnel vécu singulièrement par un sujet conscient-de et percevant, c'est-à-dire visant les choses dans le monde dans lequel iel vit.
- Cette relation constitue chez la chose visée une détermination objective, c'est-à-dire comme un objet-pour-soi ; et la possibilité pour le sujet de prendre conscience : de soi dans cette relation, de ce qu'il se vise ici dans l'objet, du fait qu'il est ici en train de vivre cette expérience-là.
- De ce fait il est possible de revenir aux choses-mêmes de l'expérience, et ceci sous plusieurs temporalités qui sont entrelacées entre elles : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) donne un exemple méthodologique et pratique d'un souvenir qui se donne comme un vécu du vécu, montrant les différentes couches plausibles et inscrites chez le sujet.
- Corrélativement à cette relation, c'est parce que le sujet est corps qu'il peut se relier et se situer dans le monde et expérimenter. On fera une distinction phénoménologique capitale (Husserl, 1950, 2014) entre le « corps-objet » pour le corps abordé comme objet anatomique ; et le « corps-propre » pour le corps sensible et existentiel du sujet, lui permettant d'éprouver son expérience et son altération avec l'Autre.
- La phénoménologie peut se travailler comme un « paradigme » (Kuhn, 2018) philosophique et comme une pratique, dont Depraz et Vermersch (*Op. Cite.*) ont posé les fondements méthodologiques et épistémologiques de
 - o suspendre tout préjugé et toute préconception du réel
 - o s'intéresser au sujet singulier
 - o accueillir ce qu'il se dit, ce qu'il se fait, du sujet expérimentant
 - o décrire le plus justement possible les faits des phénomènes de l'expérience ainsi accueillis.

La recherche invite par conséquent à un pas de côté dans les littératures en évaluation. Nous ne visons pas une recherche de didactique de l'évaluation (Tourmen (dir), 2015) ou un développement visant une bonne évaluation (Hadjji, 2021) ou les techniques évaluatives en général. Nous suspendons tout ceci pour aller dans l'expérience d'évaluations vécues comme

telle par les sujets. Cela signifie que l'entrée de la recherche se fait du fait que les sujets volontaires sont elles-mêmes ou eux-mêmes en situation d'évaluer, dans leur contexte professionnel. Dans le même temps, cette nature active qu'est l'évaluation comme objet de recherche de différentes disciplines et/ou ancrages épistémologiques montre bien qu'elle est loin d'avoir été entièrement visitée, et qu'il reste des potentiels d'exploration scientifique. On en revient à situer l'évaluation « conçue à la fois comme une activité de recherche et une pratique sociale située. » (Mottier-Lopez et Figari, 2012, p. 16). En définitive, il est possible de s'intéresser à ce qu'il se passe chez le sujet animant une évaluation, du côté de ses constitutions de connaissances (qui fait l'objet de ma recherche doctorale) propres, du côté de l'évaluation en tant telle (on pourra s'intéresser aux littératures sur la « situativité » de l'évaluation [Mottier-Lopez, 2017] et sur les approches contextualistes de l'évaluation) et du côté relationnel entre sujet-évaluateur et évaluation-expérience. Pour cette communication, c'est cette troisième voie que j'explore.

Pour ce faire, je reste en phénoménologue à aborder la relation comme un phénomène d'expérience vécue. En reformulant, sujet et évaluation sont uniques, et à aborder comme tels dans la relation qui s'y constitue, en contexte, c'est-à-dire dans un espace réel, physique ou virtuel. En effet, ce qui constitue le fil qui tisse le sujet à l'évaluation animée est bien l'espace dans lequel cette « activité/pratique » se déploie. Sauf que le regard ne porte pas sur ledit espace seul (sinon nous sommes dans une approche situationniste, par exemple), mais bien sur la coconstitution du lieu et du sujet dans l'expérience-se-faisant, tous deux vus comme singuliers. Cette approche de co-constitution réciproque trouve son pendant dans le concept de « milieu » ou « *fûdo* » de Watsuji (2011) qui consiste à observer le milieu comme déploiement existentiel du sujet dans son lieu et « limite » de ce qu'il se signifie pour soi. Par « limite », on entendra avec Heidegger (Escoubas, 2010) ce qui permet de voir ce qui existe, et non comme une séparation stricte ou handicapante. Le milieu se caractérise par la prise en subjectivité modale, c'est-à-dire qui agit et existe par rapport aux éléments constitutifs du lieu où il se déploie. En d'autres termes, je fais dans ce que je perçois de là où j'existe à faire ce que je fais : la contextualisation est opérante. Pour cela, Watsuji (*Ibid.*) parle de « médiance » (dit « *fûdosei* », où « *-sei* » vient subjectivement modaliser et se modaliser dans le *fûdo*) pour ni tomber dans la prédominance du sujet seulement sur le lieu (plus proche du concept de reliance par exemple) ni donner un primat aux contextes historiques et politiques excédant le sujet (plus proche d'une approche déterministe), mais pour décrire cette interrelation modale, donc dynamique, de ce qui fait exister le sujet, le lieu et ce qu'il se fait – donc les pratiques – comme tels. Le milieu et ses caractéristiques peuvent être alors portés sur un plan géo-ontologique, c'est-à-dire à une échelle macro-territoriale sinon globale, s'afférant à situer le « corps médial » (Berque, 2015, p. 157), « combinant l'écologique avec le technique et le symbolique, c'est-à-dire avec le social. » (*Idem.*). On parlera alors avec Berque (*Ibid.*) d'un « écoumène », entre l'ensemble et les conditions des milieux humains, la relation telle que caractérisée par le corps médial, et « d'abord et d'emblée, la géographicit  de l'il-y-a des choses » (*Ibid.*, p. 17). Une recherche sur l'écoumène de l'évaluation pourrait représenter le niveau le plus large de cette étude.

Pour ma part, et pour ici, nous ramènerons notre regard à un « milieu », désormais théoriquement signifiant, particulier d'expériences d'évaluation pour explorer cette relation et ses effets, qui rejoignent notre titre principal : faire une évaluation revient à se faire évaluateur, et *vice versa*. Le corps, dans sa dualité phénoménologique, incarne du côté du sujet cette tension performative et dont on peut comprendre quelque chose pour la pratique évaluative. Posons maintenant un cas empirique avec ses caractéristiques.

2. Poser le cas d'étude¹

2.a. Le champ professionnel

Nous sommes en contexte français, dans la formation professionnelle qualifiante. Le champ professionnel est celui de l'animation et du sport, qui était régi à l'époque² par le ministère de la Jeunesse, de la Cohésion sociale et des Sports (MJCS). Les formations sont habilitées par des antennes régionales, 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) habiliter 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 de deux « spécialités » : « animation » ou « sport ». Les formations sont évaluées dans trois régimes.

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.

Celui de la formation *conduite*, portée par l'équipe pédagogique et les intervenant·es extérieur·es. 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 Qualiopi³ (ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, 2021). Les agents de la DRJSCS évaluent, comme précédemment, les liens avec les référentiels de la formation habilitée et les membres de l'équipe pédagogique élargie ; des experts extérieurs habilite 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.

Celui de la formation *du ou de la stagiaire*, portée par l'intéressé·e, l'équipe pédagogique et le tutorat au sein d'une structure d'alternance, dit « lieu de stage ». La stagiaire doit présenter à la certification 4 unités capitalisables (UC) abordant l'ensemble des compétences attendues en fonction du niveau de la formation (du IV au II), lui-même conçu en fonction de la profession visée (animation-sport) : animation-*initiation*, coordination-*entraînement* puis direction-*perfectionnement et compétition*. Cette certification est appelée « épreuve ». Ce sont les experts-évaluateurs qui viennent conduire les certifications, selon un protocole régional établi par la DRJSCS, appelé « mémento 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 2020, la formation est rendue obligatoire pour tout néo-expert, et tend à le devenir pour les « anciens ». Les certifications se déroulent dorénavant 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 »,

¹ À partir de maintenant, les termes entre guillemets sont les termes utilisés par les membres du champ professionnel.

² Jusqu'à Septembre 2020.

³ <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/qualiopi>

eux-mêmes constitués de « critères » d'évaluation. L'ensemble des grilles se nomme « référentiel de certification ». Il est le seul conducteur 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 à validation. Par conséquent, ce 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 tiers. Le jury régional se réunit 2 à 3 fois par année civile.

Plus spécifiquement, nous avons investigué en région Ile-de-France, avec 2 agents de la DRJSCS et plusieurs experts-évaluateurs des formations à « spécialité Animation »⁴. Le régime d'évaluation qui nous intéresse est le dernier présenté, celui de la formation du ou de la stagiaire. Nous nous sommes rendus dans plusieurs organismes de formation pour assister à la conduite de certifications conduisant aux professions d'animation : animation, coordination et direction de structure.

Concrètement, une certification se déroule comme suit : 0) prise de connaissance du dossier d'épreuve, 1) arrivée du candidat-stagiaire, 2) entretien de certification, 3) délibération entre les experts-évaluateurs sans le candidat-stagiaire, 4) fin de la certification (puis 5) passage à un nouveau candidat-stagiaire, le cas échéant). Plus précisément, cela se présente ainsi :

- 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) suivies de 20 à 30 minutes d'échange avec 2 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 comme support d'évaluation obligatoire aux 3 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 ». Elle dure un temps plus court que l'entretien, du fait des prochains candidats-stagiaires convoqués. Les grilles sont datées et signées.
- Pour 1 binôme d'experts-évaluateurs, entre 3 à 4 stagiaires à certifier dans la journée. Les horaires sont étalés dans la journée par la formatrice en concertation avec l'institution.

2.b. Méthodologie d'enquête

Nous avons utilisé les techniques (Grawitz, 2001) suivantes :

⁴ La recherche est encore en cours. À ce jour, nous avons investigué 10 experts-évaluateurs, incluant les 2 agents de la DRJSCS.

- 4 entretiens semi-dirigé portant sur une expérience de certification. Les entretiens ont été menés : en format semi-dirigé strict dans le courant de l'année 2019 ; en format d'explicitation début d'année 2020 (février et mars).
- 4 observations de conduites d'une certification, de l'arrivée du candidat-stagiaire à la fin de la délibération. Les observations ont été conduites : 3 durant la journée du 12 mars 2021 ; 1 durant la journée du 17 décembre 2020.
- 3 films de moment de délibération du départ du candidat-stagiaire à la mise à fin de la délibération. Les experts-évaluateurs sont filmés de dos. Pendant le film, je prenais des notes. Les films ont été tournés durant une journée de certification le 12 mars 2021.

Pour l'ensemble des enquêtes, les experts-évaluateurs étaient mis au courant par la DRJSCS de ma recherche en amont. C'est sur place, le jour J, que je demandais l'autorisation de filmer le moment de délibération, ou d'observer une certification.

Pour la suite de la communication, je vais me concentrer sur le moment de délibération. Pour ce faire, j'utiliserai des matériaux provenant des trois techniques utilisées, ceci afin de comprendre comment se fait être évaluateur ? et dans le même temps, comment se fait l'évaluation en question ? En d'autres termes, par quoi l'évaluation étudiée se fait-elle. Nous partirons d'abord des films, pour opérer une triangulation des données provenant des deux autres techniques.

3. Analyses et hypothèses

3.a. Partir des films

- visionnage du film « commission 3 », durée totale : 2min50sec :
<https://youtu.be/ux6lVqiCIew>

À partir des 3 films des délibérations, dont le film de support sert d'exemple, on peut observer

- que les 3 délibérations se passent dans une conditions spatiales et matérielles identiques : une salle fermée, une table qui sépare les 2 experts-évaluateurs du candidat-stagiaire, les 2 experts-évaluateurs sont assis côte à côte, avec leur outil d'évaluation posé devant : ordinateur, document écrit, dossier du candidat-stagiaire, un jeu de grilles.
- que les experts-évaluateurs restent assis, dans l'assignation de leur chaise. Le bassin est orienté dans le prolongement du dossier et de l'assise.
- que dans le même temps, des mouvements qui accompagnent et viennent rythmer la délibération : les regards croisés, les hochements de tête qui accompagnent ou résonnent avec le discours de l'interlocuteur. Des mouvements de mains et de la tête accompagnent des phrases tournées sur le candidat-stagiaire ou sur la mise en mot d'un phénomène (exemple : « j'ai vraiment senti que que...participatif quoi. », Commission 3, 1 :28 à 1 :31) : les bras s'ouvrent, les mains s'écartent l'une de l'autre en douceur, en même temps que le ton marque la mise en mot « participatif ».
- que vient trois moments corporels chronologiques : 1) le premier interlocuteur qui expose son analyse évaluative, 2) le second qui résonne sur l'avis : dans ces 2 moments, les mouvements et positions dans l'espace sont ceux décrits. 3) la mise en verdict.
 - o dans le moment « mise en verdict », les deux experts-évaluateurs regardent les grilles posées devant, sur la table. Le regard semble circuler de haut en bas sur la grille, puis la proclamation d'une proposition par l'un des deux fait revenir le regard vers l'interlocuteur.
 - o les grilles sont prises en main par l'un des deux experts-évaluateurs, la signature se pose puis la feuille peut se faire circuler ou non.

- que la mise à fin du moment de délibération se fait avec un changement corporel. Dans les 3 exemples, l'un des deux experts-évaluateurs dit quelque chose accompagné d'une modification de son assise : reculer la chaise de la table, se lever, s'asseoir orienté vers le pair, pose son coude sur la table.

On peut entendre :

- une progressivité dans la construction d'un dialogue, qui commence d'abord par un monologue d'un des deux experts-évaluateurs.
- ce premier monologue s'effectue sous la forme d'une liste de « perceptions » (au sens phénoménologique du terme, c'est-à-dire du mouvement relationnel du sujet vers quelque chose, donnant un objet) tirées de la certification. Les objets qui s'y qualifient portent sur
 - o les faits du stagiaire
 - o des éléments contextuels de la situation du candidat-stagiaire
 - o les éléments écrits dans le dossier
 - o les éléments dits pendant l'entretien : du candidat-stagiaire, de l'Autre (exemple : « quand tu as dit » ; « quand tu lui as posé la question ») ou de soi
 - o des items référencés aux O.I. ou aux critères de la grille
 - o le ressenti (exemple : « là j'ai vraiment senti que... ») et des expressions évaluatives (exemple : « j'ai bien aimé quand », « ça m'a surpris lorsque... »)
- il peut être arrêté : par une intervention du pair qui s'exprime sur un élément du discours venant d'être donné ; par la mise à fin du sujet qui conclut (dans les 3 fois) par un verdict d'état de validation
- le second pair mentionne des objets liés au premier monologue, accompagnés d'avis sur eux (exemple : « pour ma part » ; « alors moi sur ça »)
- c'est dans cette explicitation, chacun son tour, que s'élabore une première forme de structure médiale : un en-commun explicité, qui vient donner ce qui compte pour chacun des deux protagonistes. Cependant, il ne suffit pas au verdict à proprement parler, qui lui intervient dans un second temps : après le tour de paroles respectif.

Du point de vue qui nous importe aujourd'hui, on peut faire plusieurs hypothèses compréhensives. Tout d'abord que le « milieu » ici constitue l'expérience d'évaluation : c'est parce qu'il y a 2 experts-évaluateurs, et 1 candidat-stagiaire, que la certification peut exister en tant que telle. La première « médiance » vient du rapport institutionnel et social qu'installe le protocole régional et les conditions de la certification : elle fait être expert-évaluateur du fait de l'assignation de certifier en ce lieu, aujourd'hui. Cependant cette première médiance existe – dans le sens qu'elle se tient et qu'elle devient phénomène – parce qu'un milieu reçoit la venue et le déploiement de ces trois sujets concernés : avant le démarrage, la certification est intellectuellement plausible. Elle est même envisagée, elle est un motif de la raison d'être en ces lieux. Au moment de son accomplissement, de son expérimentation, elle se tient présentement par le déploiement du fait d'être expert-évaluateur et candidat-stagiaire. On pourra dire en langage phénoménologique que la médiance passe d'une façon immanente à une transcendante par sa « trajectivité » (Berque, 2015, p. 148). Cela signifie que le lieu où se déroule la certification fait circuler des modes d'être de réalité de la certification en la rendant à la fois psychologiquement ou cognitivement réelle (les sujets savent pourquoi iels sont là aujourd'hui ici), affectivement réelles (les sujets ressentent l'épreuve : ils l'éprouvent, par ses enjeux) puis topographiquement réelle (elle se vit dans cette salle-là, avec ces sujets-là, dans cette ambiance lumineuse et murale ci, avec ce matériel-là, ...). Autrement dit c'est dans le faire l'évaluation que plus que jamais le mode d'être évaluateur se fait en même temps. La certification, vue par le milieu, est plus que sa durée mesurable, par son échelle chronologique :

elle est à la fois commensurable pour ces raisons, et incommensurable par sa proportion vécue par chacun des sujets concernés par elle⁵. Cette première hypothèse compréhensive est importante, parce qu'elle va conditionner le reste des moments de médiances qui se déroulent dont le moment de délibération.

Corporellement, le moment de délibération s'effectue en relation avec les éléments physiques où il se déroule : les experts-évaluateurs restent dans l'espace, qui est devenu clos sur lui-même comme gardant en mémoire ce qu'il vient de se passer. Les experts-évaluateurs viennent parfois mimer ou accompagner de mouvements des perceptions vécues dans l'entretien venant de se dérouler, portant sur les faits de l'entretien lui-même ou sur des faits en abîme vécus par le discours de l'entretien. Phénoménologiquement on dira que des « rétentions » se présentent à l'expert-évaluateur dans l'espace de son déploiement. Le moment de délibération, comme le montrent les éléments entendus, est un moment d'explicitation, d'élucidation. Il vient à la fois faire attester les sujets qu'il vient de se vivre une certification, par la possibilité de l'évoquer et de fonder par-dessus quelque chose. Et à la fois un moment où la médiance est codirigée, entre visée normative de corroborer avec les grilles d'UC et visée épiphanique d'exprimer ce qu'il se passe pour soi en tant qu'évaluateur. Or ces moments sont régulés par les sujets eux-mêmes : il faut d'abord éprouver le moment épiphanique et le mettre en mots ; puis après revenir à la visée normative de faire référer les données avec le référent d'évaluation. On peut parler d'une « trajection. Ce terme exprime la conjonction dynamique, dans l'espace-temps, de transferts matériels et immatériels : des transports (par la technique), comme des métaphores (par le symbole) ; et c'est la convergence de tout cela vers un même foyer qui fait la réalité de la chose. Sa concrétude. » (Berque, 2015, p. 150). La « trajectivité » de l'espace de l'évaluation trouve sa « trajection » dans le passage de la certification-se-vivant-empiriquement, ici-et-maintenant. L'expérience alors d'évaluation trouve sa concrétude dans l'endroit où elle s'est vécue, où les marques de ce qu'il s'est passé peuvent encore se retrouver, comme l'explicitent les experts-évaluateurs. Dans le même mouvement médial, c'est parce que l'évaluation se fait qu'elle fait être évaluateur le sujet explicitant ce qu'il a vécu comme remarquable, ce qui a compté pour lui : les « rétentions » phénoménologiques viennent lui attester qu'il a bel et bien co-conduit cette expérience et qu'il a une fonction à jouer désormais sans l'attestation du candidat-stagiaire, mais du fait de sa présence et des marques de sa présence passée. Ainsi son échelle reste au moment d'entrée puis de mise à fin de la délibération qui représente dans le même temps la mise à fin d'être l'évaluateur de cette certification-ci⁶. Le corps de l'expert-évaluateur marque à proprement parler l'échelle de l'évaluation, qui permet de rendre compte que « nous sommes/étions/serons *ici* pour faire cette évaluation-*là* ». Comme nous allons le voir dans les données d'entretiens, sa proportion par contre reste et s'étend à bien loin que sa durée chronologique.

On conclut pour ici avec l'hypothèse globale que le milieu transforme en soi les objets d'expérience de l'évaluation par le fait qu'il permet le vécu de l'évaluation comme le lieu d'attestation et d'imputabilité des trois sujets concernés par l'expérience. Dans le même temps, ce milieu existe par la présence des 3 sujets concernés : les 2 experts-évaluateurs et 1 candidat-stagiaire. Enfin un rapport au temps de l'espace de l'évaluation se reconfigure sans cesse dialectique : entre l'échelle de la certification qui l'assigne à l'endroit où elle se déroule et sa

⁵ Sur la différence entre échelle et proportion : Berque (2015, p. 97, p. 115, p. 117).

⁶ Je parle ici pour les experts-évaluateurs seulement : je pense que l'échelle « se poursuit » en quelque sorte pour le sujet candidat-stagiaire, comme un temps de latence d'après-coup qui va s'incarner corporellement comme après un effort physique important. Là où le verdict permet aux sujets experts-évaluateurs de marquer la fin réelle, le sujet candidat-stagiaire conserve les perceptions vécues en amont, pendant et en aval de la certification, facilitant plus ou moins une véritable fin (donc un véritable début vécu et fin vécu).

durée chronologique, et la proportion de son déploiement qui la fait exister avant et après son déroulement.

3.b. Compléter et réfléchir avec la triangulation de données

Les entretiens menés conduisent à s'intéresser de plus près aux rétentions phénoménologiques, notamment lorsque l'expérience d'évaluation est passée depuis un certain temps. Que se garde-t-il en corps ? Et quelles significations cela a-t-il pour la compréhension de ce phénomène ?

Avec l'exemple de 2 entretiens d'explicitation, il apparaît une relation phénoménologique entre le sujet évaluateur et les éléments qui compte-pour-soi, que l'on pourrait appeler des « valeurs ». Ces dernières prennent plusieurs formes, plusieurs sens et viennent conduire comme se faire conduire dans la situation vécue d'évaluation. Les valeurs, étudiées philosophiquement dans les sciences de l'éducation, en effet prennent plusieurs formes possibles et non-commensurables (Roblez, spp). Par exemple, une forme réaliste (Reboul, 1992) et éthique (Scheler, 1955) à partir de l'entretien de E :

« [...] 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. » (E9, EdR2, thèse)

On lit chez E ce qui compte : « la neutralité », « la nécessité d'aller dans une auto-évaluation », « trouver les compétences que peut avoir le candidat qui est devant nous », « répondre aux exigences du référentiel » de certification. Cela compte dans la mesure où leur absence, partielle ou complète, met E en situation d'impossibilité de « trouver » pour « répondre » :

« [...] sur le territoire où on faisait sa pratique, le territoire était divisé, je crois, par une autoroute et que cela avait des incidences. Et donc je lui ai demandé lesquelles, et la réponse était : on m'a dit de l'écrire. Donc là, c'est compliqué (rires). C'est compliqué parce que ben euh, on s'aperçoit que d'un point de vue évaluation, on n'est pas certain. Je ne suis pas certain en tout cas que, euh, 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 rédhibitoire, c'est pas ça, mais, euh... [...] » (E14, EdR2, thèse)

Quelque chose manque ou brille par son absence, mettant E en situation d'obstacle d'évaluer. Faire l'évaluation revient à se faire évaluateur, ici, en attitude d'aller chercher cet élément absent et pourtant qui compte et revient à la mémoire de E lorsqu'il lui est demandé d'évoquer une situation ou une expérience d'évaluation restée. Faire une évaluation et se faire évaluer reviendrait possiblement à conduire des valeurs, chassées croisées entre celles déterminant de la situation – comme l'échelle de ci-dessus – et celles se construisant dans le vécu d'évaluation (Lecoinge, 1997 ; Schwartz, 2020) conduit par le corps-propre, celui sensible et résurgent, de E évaluateur de là-bas, l'expérience vécue, et d'ici, donnant à comprendre ce qu'il en est.

Cette ouverture par les valeurs peut s'articuler avec le corps direct de l'évaluateur, comme lieu illustration d'une médiance agonistique de l'évaluation (Demailly, 2012). Avec l'entretien de CM, conduit auprès des 2 agents de la DRJSCS, les évaluatrices des experts-évaluateurs ont rencontré un cas limite de leur évaluation par le renvoi genré de leur corps vers celui du candidat-stagiaire. La médiance formelle est mise à mal par la trajectivité ici encore soulevée par C et qui reste en chair :

« CC33 : Il était... [s'interrompt] Voilà, on avait une position, euh... [hésite] de... de femmes, enfin, c'est l'impression qu'j'ai eue, par rapport à cet homme qui était là et qui trouvait que ces deux femmes n'étaient pas légitimes dans leur posture d'évaluation, parce qu'on avait beau essayer de rentrer dans l'échange et le dialogue avec lui, ça bloquait à chaque fois, quoi, du... [se reprend] on est... voilà, on n'est pas assez compétentes parce que pour lui, tout était clair dans son dossier et dans sa vidéo de présentation. » (EdR2, thèse)

Allant jusqu'à devenir une rétention à part entière, montrant la proportion liée possiblement aux valeurs là aussi en jeu :

« M57 : Et je... ben j'me demande, à un moment, quand même, s'il nous a pas dit : pourquoi c'est deux femmes qui nous interrogent ? Donc je crois m'souvenir de ça, à un moment.

CC52 : Je sais plus.

Ch38 : Oui, tu pourrais recontextualiser ? À quel moment c'était, sur la fin ?

M58 : [Elle se racle la gorge à 00h09'25] Ouais, j pense que c'est sur la fin d'entretien, en disant : mais normalement, il devrait... [se reprend] la... la parité dans les entretiens... [se reprend] justement, comme on n'avait pas été en mesure de comprendre, c'était lié au fait qu'on était deux femmes. » (extrait de CM, EdR2, thèse)

Bibliographie

- Berque, A. (2015). *Ecoumène - Introduction à l'étude des milieux humains (1987)*. Paris: Belin : alpha.
- Demailly, 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. (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). *A l'épreuve de l'expérience - Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta books.
- Escoubas, E. (2010). *Questions heideggeriennes - Stimmung, logos, traduction, poésie*. Peronnas: Hermann éditeurs.

- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (éd. 11e). Paris: Dalloz.
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain - Dépasser les limites de la société de performance*. Paris: esf sciences humaines.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie [1928]* (éd. 3e). (P. Ricoeur, Trad.) Mesnil-sur-l'Estrée: tel gallimard.
- Husserl, E. (2014). *Méditations cartésiennes - Introduction à la phénoménologie [1931]*. (G. Peiffer, & E. Lévinas, Trads.) Paris: Vrin.
- Kuhn, T. S. (2018). *La structure des révolutions scientifiques [1970]* (éd. 2e). (J.-P. Luminet, Trad.) Paris: Flammarion.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation* (éd. 1e). Paris: L'Harmattan Collection Déformation.
- 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., & 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.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Roblez, A. (soumis pour publication). Penser la valeur en éducation et en formation : état des lieux contemporain. *Penser l'éducation*(Varia), 1-24.
- Scheler, M. (1955). *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs - Essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique*. Paris: Gallimard.
- Schwartz, Y. (2020). L'agir évaluatif entre ses deux pôles. Dans N. Younès (dir), C. Gremion (dir), & E. Sylvestre (dir), *Evaluations, sources de synergies* (pp. 157-177). Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.
- 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.
- Watsuji, T. (2011). *Fûdo - le milieu humain (1935 / 1979)*. (A. Berque, Trad.) Paris: CNRS EDITIONS.