Etudier – valoriser – organiser
L'évaluation dans les pratiques professionnelles

[pour le développement de la culture en évaluation]

Institut RéseauÉval

[Instance de labellisation des praticiens de l'évaluation]

UNE CHARTE
POUR LA FORMATION D'ADULTES

© Copyright 2011 RéseauÉval
http://www.reseaueval.org
43, Cours pierre Puget – 13006 MARSEILLE

Une charte pour la formation d'adultes.
Michel Vial, 2008

La formation d'adultes n'est pas une transformation. On ne transforme que de la matière, l'humain n'est pas si malléable, quand on a compris les méfaits du conditionnement systématique qui réduit la relation éducative à de l'embrigadement.
La formation n'est pas non plus seulement de la transmission. Ni de savoirs, ni d'expériences. Le formateur s'attend à la négatricité de l'autre, ce pouvoir qu'il a en tant qu'être humain, de dire non à ce qu'on lui propose, aux stratégies dont il est l'objet.

Les trois thémes principaux de l'anthropologie peuvent servir à dire une autre conception de la formation : la place, la face, le tiers.

Le thème de la place

- Distinguer les différentes catégories d'intervenants dans la formation : les professionnels chargés de cours, les permanents, même si tous sont ici des formateurs qui doivent assurer à la fois la mission d'acquisition des savoirs (et donc de contrôle) et à la fois permettre à l'étudiant de s'approprier ces savoirs (logique de l'accompagnement).

Identifier la hiérarchie fonctionnelle : qui est prestataire de service, qui est responsable du diplôme, de l'établissement ou du stage ; qui passe commande aux intervenants sur une thématique ; qui est garant de la présence des contenus fondamentaux, indiqués dans le programme de formation, car chacun parle depuis sa place et s'occupe de ce qui est de son ressort. Les permanents ont deux parlers : en tant que membre d'une institution et en tant que formateurs d'adultes. Identifier ces deux registres permet de mieux comprendre ce qui se dit.

Un cursus n'appartient à personne. Il n'est pas pérenne, seule l'institution a vocation à l'être. Intervenir comme formateur une année ne veut pas dire intervenir à nouveau l'année suivante automatiquement, ne veut pas dire « être titulaire du cours ». Dans tous les modules de formation, il est bon qu'interviennent plusieurs formateurs (professionnels ou permanents) pour qu'un module ne puisse pas être confisqué par un intervenant.

© Copyright 2011 RéseauÉval

Le changement appartient à l'étudiant qui en est responsable[1]. Mais des avis[2] circonstanciés, contextuels, situés (et non pas des jugements) peuvent et doivent être donnés par les formateurs en fonction de ce qu'ils ont cru comprendre du trajet[3] de l'étudiant. Pour l'intervenant, la posture de formateur est la seule légitime. Personne ne s'arroge le droit d'être le seul interlocuteur d'un étudiant et de ne faire que du suivi, du tutorat ou de l'accompagnement[4] des étudiants tout au long de l'année : le risque de diriger le processus de changement, de capter l'évolution, est trop grand. L'intervenant est un formateur, ce n'est ni un aidant, ni un accompagnateur, ni un guide spirituel, ni un aîné professionnel. Seuls des moments[5] de ce type peuvent exister, en lien entre eux. Le modelage des étudiants[6] est proscrit, et surtout le rapt affectif[7].

C'est à un personnage que les protagonistes ont à parler. L'étudiant n'est pas l'enfant de l'intervenant, ni le tout fantasmé d'une « personne authentique » et le formateur n'est pas un parent : il joue un rôle, il assure une fonction (de formation ici), il joue un personnage professionnel[8]. Il joue vraiment[9]. Il raconte de vraies histoires et non pas des histoires vraies[10].

Chaque intervenant garantit sa propre prestation. Il n'est pas nécessaire que tous les intervenants se connaissent, s'estiment et s'aiment. *Chacun d'entre eux est temporairement partenaire de l'entreprise de formation.* Il ne s'agit pas d'une collaboration à un grand tout qui serait « l'équipe de formation». La solidarité n'est pas directe sur un ou des objectifs communs qu'on partagerait : ce n'est pas de la simple participation. C'est un partenariat, et partenariat[11] signifie que chacun a ses « objectifs » et qu'il a compris que pour atteindre ses propres « objectifs », il a besoin que l'autre atteigne les siens. L'intervenant est au clair avec ses objectifs et ne les confond pas avec ceux du responsable du cursus, ni avec ceux des étudiants/stagaires/formés. L'intervenant assume ses objectifs. Si des divergences, des écarts, des conflits posent problème l'intervenant en parle avec le responsable du cursus. Chacun sa place.

Le thème du tiers

L'intervenant (professionnel chargé de cours ou externe à l'institution) représente le corps professionnel[12] auquel il appartient, comme les permanents représentent l'institution dont ils sont membres. Ils ne parlent pas seulement en leur nom.

---

1 Giust-Desprairies, F. (2003) *L'imaginaire collectif*. Paris : ERES.
2 Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université.
3 Ardoino, J. (2000 b) *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
4 Vial, M. , Caparros-Mencacci, N (2OO7) *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles :De Boeck
5 Stern, D. (2000) Les processus de changement en référence au concept de connaissance implicite. *Filiations psychiques*, Halfon, Ansermet, Pierre Humbert, Le fil rouge, PUF, Paris.
6 Fabre, J. (1994) *Penser la formation*, Paris : PUF
7 Fabre, M. La question du sens en formation, Barbier, J-M; (direction) *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, pp.127/138
8 Donnadieu, B. (1998) Le projet dans la formation professionnelle, de la personne et personnage, *Recueil des cahiers de 1997*, Aix-en-Provence : En question, Cahier n°7, pp.11-28
9 Winnicott, DV. (1975) *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (1971)
10 c'est justement ainsi qu'on respecte la personne.
11 Berger, G. (1988) participation au colloque Les démarches et instruments de la recherche en évaluation : mise en question. Bruxelles : ADMEE.
12 Lhuilier. D. (2006) *Cliniques du travail.* Paris : Eres

© Copyright 2011 RéseauÉval

Pour tous les formateurs (car tous sont formateurs), laisser de l'espace entre soi et les étudiants est indispensable : s'immiscer dans le trajet de l'étudiant pour, par exemple, le séduire, pour se l'attacher, c'est laisser l'implication[13] prendre le dessus. L'implication se travaille toujours de pair avec la distanciation, comme l'auto-contrôle avec l'auto-questionnement[14]. Faire tiers, ce n'est pas proférer ce qu'il faut faire, ni persuader quelqu'un du bon trajet à suivre[15.] *En formation, c'est le savoir mis en circulation qui fait tiers.* L'affectif n'a aucune raison de se déployer dans le champ de la formation, ni sympathie, ni antipathie[16]. Pas d'inceste [17] : le formateur invoque le tiers, l'actualise chaque fois qu'il sent une aspiration à la fusion[18], (ou à son contraire : l'abandon), entre lui et les étudiants.

Le formateur doit tenir à parité ses deux missions : accélérer le changement par l'acquisition du savoir et développer les potentiels de l'étudiant, sa maturation. Il articule le contrôle et le reste de l'évaluation, le guidage dans le programme et *les moments* d'accompagnement. En effet, accélérer le changement du pouvoir d'agir[19] de l'étudiant est ce qui oriente tout le travail de tous les formateurs : ce que le formateur a en charge est d'abord cette accélération du changement pendant la formation. Le contrôle des acquisitions prend son sens dans ce contexte : accompagner, oui, parfois, mais aussi guider, la plupart du temps, et aussi contrôler vraiment, quand il le faut. La formation est d'abord une situation sous contrôle avec des objectifs à atteindre et des comptes à rendre, des vérifications à faire, notamment d'utilisation des savoirs distribués, il n'est pas possible de n'y faire que de l'accompagnement. Sur ce socle solide, ne peuvent exister (sauf à continuer de confondre l'accompagnement avec le suivi, le soutien, le guidage) que des *moments d'accompagnement* pour pouvoir « déstabiliser et contenir » le changement du formé. Un moment au sens de Stern (2000, p.74), c'est-à-dire « une courte tranche temporelle où quelque chose d'important, d'essentiel pour le futur arrive ». En somme, l'accompagnement n'est pas de la formation ; la formation n'est pas que de l'accompagnement mais d'abord du guidage.

Il n'empêche que les formateurs sont là pour faire médiation[20,] c'est-à-dire travailler l'allier/délier. Mais l'allier n'a pas de sens sans le délier[21]. Ils favorisent l'insertion dans le monde professionnel, l'employabilité. Par exemple, il est important d'éviter le tutoiement systématique qui peut entraîner vers une familiarité de mauvais aloi. Nous ne sommes pas une bande de copains. La proximité est trop risquée : le destin de l'étudiant n'est pas le destin du formateur. *L'étudiant a mieux à faire que de lui ressembler :* il a à devenir lui-

13 Versini-Lankester, N. Implication et investissement, le jeu de l'être et de l'avoir. *Pour,* n° 88, 1983, pp. 61 - 65.
14 Vial, M. (1998). L'auto-évaluation comme auto-questionnement. Cahier n°12. *Recueil des cahiers de l'année 1997,* pp. 143-199.
15 Beillerot, J. (1998) *L'éducation en débats : la fin des certitudes.* Paris : L'harmattan
16 Ardoino, J. (1992) L'implicite, l'irrationnel et l'imprévisible en pédagogie, conclusion. *Cahiers de l'ISP*, n°19, pp. 125-149.
17 Vallet, P. (2003) *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : l'Harmattan.
18 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
19 Clot, Y. (2001) Editorial Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente* N° 146, pp. 7-15
20 Imbert, F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
21 Imbert, F. (1992) Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education. Vigneux : Matrice PI.

© Copyright 2011 RéseauÉval

même, à trouver sa parole, son style. Etre proche des étudiants se paie[22]. Ce qui ne veut pas dire s'en éloigner. Le tutoiement, par exemple, n'est pas un simple signe de relation démocratique, il est ambigu en ce sens qu'il peut faire croire qu'on est pareils et peut permettre toutes les dérives de la relation d'amour[23] . En être conscient peut même permettre de l'employer, dans certaines situations où cela fera sens.

Eviter toute tentation de fusion mimétique[24] : ne pas se mélanger. Mais être disponible aussi pour écouter. Il est important pour les formateurs de ne pas confisquer le tiers comme le fait le guide dans sa version de contrôle, quand il devient un « gourou ». L'intervenant comme l'étudiant est un tiers venant, il est de passage. Et il apporte autre chose que les permanents. L'étudiant est dans un autre cercle. Conserver l'énigme de l'autre[25].

Ce ne sont pas les formateurs qui régulent les formés : la régulation est faite par l'étudiant[26]. Le conflit[27] peut s'utiliser pour renvoyer l'autre à lui-même, à sa responsabilité, pour provoquer de la régulation dont on ne sait pas si elle se fera. Le débat sous toutes ses formes est l'outil premier du formateur. Le formateur organisera donc ainsi un espace de déliaison[28], d'interpellation. L'espace de confiance en formation n'est pas du maternage, n'est pas une entreprise de pacification ni d'échafaudage de l'autre, mais un processus dialogique et une aire de séparation infinie[29] au service de l'autonomisation. L'autonomie n'est pas un état de fait mais un processus inachevable[30], comme la professionnalisation. La formation est une relation éducative.

Le travail coneptuel consiste à problématiser[31] des savoirs et non pas à transmettre du savoir vrai (ou des techniques non discutées, à appliquer). Le formateur donne du tissu, l'étudiant confectionne ses habits, sa garde-robe entière ou … un bikini. C'est la validation qui décidera de l'opportunité de tels choix. Il n'y a pas de prêt à porter.

L'étudiant ne doit rien aux formateurs. Ceux-ci sont payés pour exercer la fonction de formation. Les étudiants ne sont pas redevables d'un impôt affectif[32]. Inversement, les formateurs n'ont pas à se payer sur les étudiants en obtenant leur amour[33]. La formation est un dialogue et non pas une donation, un don charitable[34]. Chacun a à tenir sa parole pour éviter la spirale de la dette.

---

22 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

23 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

24 Martinez, M-L. (2003) *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : l'harmattan - Girard, R. (1972) *La violence et le sacré*. Paris : grasset

25 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

26 Vial, M. (2001 a) Evaluation et régulation. Figari, G, Achouche, M & Barthélémy, V. *L'activité évaluative : nouvelles problématiques, nouvelles pratiques*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 68-78

27 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

28 Imbert, F. (1995) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

29 Imbert, F. (1995) *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.

30 Castoriadis, C. (1973) *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

31 Danino, Ph. (1999) Problème et problématisation en philosophie. *L'enseignement philosophique* N° 6, pp.3-23 - Meyer, M. (1986) *De la problématologie : philosophie, science et langage.* Bruxelles : Mardaga.- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980) : *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Paris : Editions de minuit - Caparros-Mencacci, N. (2003) *Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante*. Thèse de doctorat, Atelier National de Reproduction des Thèses : Lille.

32 Bourgeois, E. (2000) Le sens de l'engagement en formation. Barbier, J.M., sous la direction de. *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 87-106

33 Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

34 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don*. Paris : Dunod.

© Copyright 2011 RéseauÉval

Prendre des risques, aller loin dans la relation éducative, travailler les limites, fait partie des missions du formateur. C'est ce qu'on attend de lui, c'est « normal », c'est son quotidien. Donner son mail, oui, son amitié, pas sûr : travailler dans l'estime de l'autre[35] n'est pas avoir une aventure commune. Etre avec, en retrait ou devant ou à côté : jamais sur la même longueur d'ondes. Garder son quant à soi, des-adhérer pour que l'autre ne colle pas et chemine dans sa différence. Et inventer en situation. L'éthique de la relation[36] sera privilégiée sur l'éthique principielle[37.] : c'est en situation que les conflits s'utilisent. Pour avancer, comme tout ce qui fait dynamique. L'utilisation d'objets tiers, de paroles tierces est indispensable.

Le thème de la face

Tout concourt à permettre à l'étudiant de faire face[38]. De se poser comme singulier. De confronter son point de vue. Le formateur a le souci de laisser de l'indécidable[39]. Et non pas de programmer le destin de l'autre ; pas de jugement (dit de valeur) : jamais. Préserver la face[40] de l'étudiant consiste à ne parler que du personnage (professionnel) qu'il joue et jamais de sa personne. Ne jamais « mettre à mal » : le formateur situe toujours son propos dans la formation. Le formateur n'a en charge que le temps de la formation.

Ce n'est pas acquiescer et aller toujours dans son sens : le débat, forme langagière du conflit[41], fait partie du rôle du formateur. Provoquer, interpeller aussi, mais dans les bornes de ce que le formateur a en charge : une accélération du changement *dans le temps de la formation seulement*. L'avenir du formé lui échappe[42.] Il n'est de rencontre que située. Former, c'est déstabiliser et contenir.

La pertinence à sera toujours privilégiée sur la cohérence[43], la pertinence au contexte social, au marché de l'emploi, … De même, le rebond sera privilégié sur la connexion, le trajet sur la trajectoire, l'histoire sur le dogme. Chacun fait ce qu'il peut pour ex-ister. Les rituels sont là pour relier. L'exigence est une forme de respect qu'on privilégiera.

Ménager sa propre face, c'est en tant que formateur, être pertinent au cadre dessiné dans le cahier des charges du cursus. L'intervenant s'y référera pour évaluer sa prestation. Tout commentaire, tout désaccord que le formateur pourrait ressentir sera travaillé avec le responsable du cursus, pas avec les étudiants, ni devant eux. De même, toute dérive pour le partage d'un monde privé sera l'occasion de régulations entre l'intervenant et le responsable institutionnel.

35 Hameline, D. (1987) De l'estime. Delormes, C. *L'évaluation en question*, Paris : ESF, CEPEC, pp. 193-205.
36 Cifali , M. (1994b) Tendresse et violence, conférence site unige.Ch/fapse/Sse :teachers/cifali/articles
37 Schwartz, Y. (2001) Théories de l'action ou rencontres de l'activité ?, *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, pp.67-91.
38 Lévinas, E. (1982) *Ethique et infini.* Paris : Fayard
39 Fustier, P. (2000) *Le lien d'accompagnement, entre don et contre-don.* Paris : Dunod.
40 Goffman, E. (1967*) Les rites d'interaction.* Paris : Ed de Minuit
41 Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., Ridel, L. (1996) *Crises, approche psychosociale clinique.* Paris : Desclée de Brouwer
42 Harvois, Y. (1987) Le contrôle, cet obscur objet du désir. *Pour*, n°107, pp. 116-119.
43 Vial, M. (2000) *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris : L'Harmattan

© Copyright 2011 RéseauÉval

Etudier – valoriser – organiser les pratiques d'évaluation dans le champ des ressources humaines

L'INSTITUT RESEAUEVAL

Instance de labellisation des professionnels investis dans l'évaluation

La formation n'est ni une simple transmission de savoirs, ni une transformation de l'autre. C'est l'organisation d'un processus de changement accéléré où le formateur doit déstabiliser et contenir, contrôler et accompagner. Les trois thèmes anthropologiques de la face, de la place et du tiers peuvent servir à exhiber des principes pour une charte.

© Copyright 2011 RéseauÉval