

Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ?

Anne Jorro

Volume 29, Number 1, 2006

L'actualité de la recherche en évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086966ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086966ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31–44.
<https://doi.org/10.7202/1086966ar>

Article abstract

The aim of this article is to emphasize strategy of actors in assessment situation. Activity analysis is interesting because assessment skills and assessment acts are investigated. Every actor can become a critical friend if he learns by an experimental way.

Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ?

Anne Jorro

Université de Toulouse - CREFI-EVASEF

MOTS CLÉS: Analyse de l'activité, compétences évaluatives, gestes évaluatifs, ami critique, formation expérimentielle

Le but de cet article est de souligner les stratégies des acteurs en matière d'évaluation. L'analyse de l'activité évaluative semble une voie prometteuse parce qu'elle centre les acteurs sur les compétences et les gestes évaluatifs mobilisés. Nous postulons que chaque acteur peut devenir ami critique s'il bénéficie d'une formation expérimentielle.

KEY WORDS: Activity analysis, assessment skills, assessment acts, critical friend, experimental training

The aim of this article is to emphasis strategy of actors in assessment situation. Activity analysis is interesting because assessment skills and assessment acts are investigated. Every actor can become a critical friend if he learns by an experimental way.

PALAVRAS-CHAVE: Análise da actividade, competências avaliativas, gestos avaliativos, amigo crítico, formação experiencial

O objectivo deste artigo é o de sublinhar as estratégias dos actores em matéria de avaliação. A análise da actividade avaliativa parece uma via prometedora, pois centra os actores nas competências e nos gestos avaliativos mobilizados. Postulamos que cada actor pode tornar-se amigo crítico se beneficiar de uma formação experiencial.

Note de l'auteur : Toute correspondance peut être adressée par courriel à l'adresse suivante : [anne.jorro@club-internet.fr].

À l'issue du congrès international de l'ADMEE-Europe de 2001, nous devons faire la synthèse des pratiques évaluatives privilégiées par les acteurs dans le champ de la formation. Le constat fut sans appel, l'agir évaluatif souffrait d'un émiettement de sa mise en œuvre. À travers les différents travaux et lors des débats suscités dans les ateliers, l'évaluation est apparue comme une pratique locale, particulièrement affaiblie par la logique fonctionnelle avec laquelle les acteurs tentaient de répondre aux demandes institutionnelles, l'intuition pragmatique des évaluateurs (De Ketele, 1993) se manifestant dans le recours quelque peu impulsif aux outils en circulation (enquêtes, évaluations à chaud, questionnaires). Aux théories, les acteurs opposaient des actes évaluatifs hétéroclites, insolites, dispersés, et les théorisations particulièrement soucieuses de la question de la pertinence méthodologique étaient délaissées. Désillusion! Les communications ont montré que chaque acteur faisait de l'évaluation moins par conviction que par nécessité institutionnelle, en évitant tant bien que mal les obstacles qui surgissent, bricolant les protocoles établis dans d'autres lieux, reprenant les démarches sans toujours concevoir leurs limites. Il est apparu que les acteurs se saisissaient de l'évaluation sur le mode technique en vue de prendre les décisions d'ajustement pour assurer la maîtrise organisationnelle plutôt que sous l'angle de la régulation des pratiques avec ce que cela suppose de vigilance éthique et de prise en compte des points de vue contradictoires. L'évaluation régulation dans sa pluridimensionnalité semble appartenir au monde des chercheurs! Si l'orientation fonctionnelle constitue une première caractéristique des démarches évaluatives, on notera également l'existence des pratiques de contournement, l'évaluation tenant alors du discours incantatoire. Ce bilan nous conduit à plaider pour une formation à l'évaluation qui passe par les acteurs, en particulier qui prenne appui sur leurs pratiques professionnelles. Je me situerai délibérément du côté de l'acteur en défendant l'idée de formations du type expérientiel, où l'évaluation est travaillée à partir de contextes précis.

L'évaluation, de l'effet d'annonce à la clandestinité des pratiques

En guise d'introduction, je relèverai deux aspects qui ont traversé les communications et les débats : le premier tient à la diversité des pratiques évaluatives, le second réside dans le caractère dilué de ces mêmes pratiques. Chacune de ces caractéristiques est marquée par un paradoxe tenace, l'évaluation est parlée mais reste cachée.

La diversité des pratiques

La diversité des pratiques évaluatives pourrait être interprétée comme un signe favorable si les positionnements des acteurs n'étaient pas aussi extrêmes. En effet, le chercheur prend la mesure de l'hétérogénéité dès lors qu'il repère des ruptures entre le dire et le faire. À première vue, tous les acteurs de l'éducation et de la formation disent faire de l'évaluation, à première vue seulement ! Très vite, les positionnements s'avèrent plus compliqués, et l'opacité des pratiques devient une tendance générale. Du coup, le chercheur tente de décrypter, dans la forêt des usages, des pratiques évaluatives qui partagent une certaine ressemblance. Trois rapports à l'évaluation sont distingués.

- Le rapport d'improvisation : les acteurs qui mettent en œuvre l'évaluation sont parfois gagnés par des jeux d'improvisation et reconnaissent volontiers les limites de leur action, sans entrevoir pour autant les failles méthodologiques de la démarche évaluative. C'est souvent dans la solitude d'une pratique que les bricolages apparaissent ; parfois, les tâtonnements révèlent l'absence de formation à l'évaluation et, dans ce cas, la récupération d'outils d'évaluation et l'imitation ou le détournement des pratiques en cours constituent des actes palliatifs. Par ailleurs, le recours aux outils de la recherche (enquêtes, questionnaires, entretiens collectifs et individuels) et les emprunts sur les sites évaluations du WEB tiennent de l'improvisation réglée.
- Le rapport industriel : d'autres acteurs recourent à des méthodes élaborées, parlent en faveur d'une ingénierie de l'évaluation. Une évaluation armée est alors brandie pour confirmer la volonté de maîtrise d'un dispositif de formation, l'évaluation devient une technique au service du fonctionnement d'une micro-organisation. Ce savoir-faire est communiqué, devient un argument de promotion dans certains cas, en particulier dans les études d'impact des formations sur le terrain professionnel. Dans le contexte socio-économique actuel, le rapport industriel prendra de l'ampleur puisque les impératifs de qualité, incluant les critères d'efficacité et de rentabilité, ont été réaffirmés à la conférence européenne de Bergen en 2005.
- Le rapport clandestin : ne s'inscrivant ni dans le rapport d'improvisation, ni dans le rapport industriel, une catégorie d'acteurs composent des stratégies d'évitement, de contournement comme si l'évaluation était un obstacle à l'action, réiffiait la complexité de la situation, ou encore gênait les évaluateurs et les évalués. Dans ce cas, l'évaluation devient la bête noire des professionnels qui s'en remettent au chargé de mission, au responsable de la formation, ou qui déclarent être dans l'attente de protocoles *ad hoc*.

Ces trois grandes catégories, esquissées rapidement, n'enlèvent rien à une dernière catégorie de praticiens qui pensent et mettent en œuvre l'évaluation de façon continue. Mais cette dernière approche reste rare: elle concerne plus volontiers des évaluateurs qui ont acquis une certaine expérience et qui considèrent l'évaluation dans ses différents registres et modèles, et notamment dans ses aspects processuels, régulateurs. Pour ces experts, l'évaluation participe d'un mouvement plus général qui relève de la régulation de l'action et de l'investissement continu des acteurs sur le terrain professionnel.

La dilution des pratiques

L'impression que l'évaluation peut être rapprochée de l'image d'une mosaïque de pratiques sera confirmée par notre second constat, celui de la dilution des problèmes évaluatifs dans le contexte de la formation. En effet, dans nombre de communications, les positionnements évaluatifs des acteurs sont peu explicites, tant l'action évaluative est recouverte par les aspects professionnels et institutionnels de la formation. La question des valeurs, la réflexion sur la négociation des critères et des indicateurs, le travail interprétatif, la réflexivité de l'évaluateur disparaissent derrière des préoccupations organisationnelles: il s'agit de faire tourner un dispositif de formation, de mesurer les écarts d'appréciations. Finalement, dans sa démarche comme dans ses principes, l'évaluation reste transparente!

L'activité évaluative serait-elle une pratique cachée, réservée à quelques initiés, tandis que la majorité des acteurs tâtonneront de façon isolée? Le colloque de l'ADMEE-Europe a permis de prendre conscience de la nécessité de partir des dimensions empiriques, d'emboîter le pas des acteurs pris dans les multiples contraintes du terrain, tout en précisant les compétences évaluatives susceptibles d'être mises en œuvre. Il semble alors que la pratique évaluative gagnerait en spécification, et que la formation par l'activité solliciterait plus directement les acteurs qu'elle n'a pu le faire sur le mode conceptuel. Dès lors, ne peut-on envisager la possibilité pour les acteurs de se former à l'évaluation à partir de leurs propres démarches, de leurs propres actes évaluatifs? Dans cette perspective, il importe alors qu'un travail d'analyse soit conduit qui permette la reconnaissance des compétences évaluatives.

Repérer les compétences évaluatives

Le constat établi à partir des témoignages des acteurs dissipe toute ambiguïté : les pratiques évaluatives échappent aux acteurs quand bien même il s'en réclament. N'est-il pas temps d'articuler les exigences théoriques avec les exigences pragmatiques, n'est-il pas temps de réconcilier le dire et le faire, en permettant aux acteurs d'analyser leurs pratiques d'évaluation ? La formation ne peut plus se dégager des contraintes du terrain professionnel : elle doit pouvoir accueillir la problématique professionnelle et former à partir des situations apportées par les acteurs. Les études de cas bien ficelées par le formateur sont révolues ; aujourd'hui, la spécificité des contextes ne peut être court-circuitée par les artifices de la démonstration. L'exemple type du formateur a vécu, place au réel de l'activité !

Pour accueillir la singularité des pratiques évaluatives, il semble toutefois indispensable de développer des démarches de référentialisation (Figari, 1994) pour promouvoir le développement professionnel des acteurs dans le champ de l'évaluation. Ainsi, dans le secteur social, Tarquinio (2001) travaille en ce sens, alors que dans le secteur de l'éducation et de la formation, Paquay (1994) et Perrenoud (1999) ont proposé un référentiel de compétences pour les enseignants. De notre côté, nous nous attelons également à cette tâche (Jorro, 2003) dans le domaine spécifique de l'évaluation à partir de cinq catégories de compétences. Les référentiels de compétences apportent à la fois une note descriptive, dans la mesure où les compétences sont renseignées par des indicateurs, ainsi qu'une note prospective par l'effet d'attente suggéré. L'essentiel consiste à ce que le référentiel se spécifie en fonction des contextes, qu'il devienne l'objet d'un travail de réélaboration en formation avec les professionnels, tout en ayant soin de préciser les cadres de références de ces systèmes de compétences. Ainsi, l'analyse d'une situation évaluative peut être l'occasion de décrire précisément les actes mis en œuvre, les réussites tout comme les impasses de l'activité évaluative, l'analyse de l'activité offrant la possibilité de revisiter des manières de faire dans ses dimensions inventives, tâtonnantes, impromptues (De Certeau 1981, Jorro 2002, Mendel 1998, Putnam 1996).

En guise d'exemple, nous prendrons appui sur le contexte de la formation des enseignants pour proposer un référentiel de compétences, lequel a fait l'objet de réélaborations lorsque des formateurs du secteur social ou du secteur de lutte contre l'illettrisme se sont engagés dans un processus d'analyse de leurs pratiques évaluatives.

Dans le champ de la formation des enseignants, la professionnalité de l'évaluateur supposerait :

1. **des compétences théoriques.** Le formateur serait en mesure de distinguer les grandes logiques de l'évaluation avec leurs théories sous-jacentes, et de se référer à ces éléments en cours d'action pour envisager des régulations. La connaissance théorique n'est pas une fin en soi, elle permet au praticien d'agir avec pertinence, par exemple d'approfondir une réflexion sur une démarche évaluative ou encore de penser de façon globale la mise en place d'un dispositif d'évaluation. Même si les pratiques actuelles tendent parfois au plus grand flou, l'évaluation ne s'improvise pas, ce qui suppose une formation théorique.
2. **des compétences méthodologiques.** La diversité des pratiques évaluatives est en jeu avec les compétences méthodologiques. Ainsi, les pratiques autoévaluatives en classe, les entretiens de coévaluation en formation, l'élaboration d'épreuves qui répondent à des exigences de validité et de fiabilité des résultats obtenus constituent autant d'actes évaluatifs dont se saisit le praticien.
3. **des compétences d'ingénierie pédagogique.** Le projet pédagogique comme le projet de formation intègrent l'évaluation. Il s'agit alors, pour le praticien, de définir l'objet de l'évaluation en évitant de confondre les finalités du projet avec ce qui fera l'objet de l'évaluation. Le déroulement de l'évaluation mérite une attention particulière : la méthode utilisée, les indicateurs retenus dans le référentiel d'évaluation, la prise en compte de plusieurs points de vue (point de vue de l'apprenant, du formateur, des apprentissages, de l'expérience de formation).
4. **des compétences sémiotiques.** Ces compétences révèlent les qualités d'écoute, d'observation, d'analyse du professionnel qui cherche à évaluer une situation, une activité ou un acte professionnel. Du point de vue de l'écoute, le formateur sait l'importance du questionnement adressé aux stagiaires. Les questions ouvertes permettent un déploiement de la parole, les questions fermées apportent peu d'information, si bien que la nécessité de construire un dialogue formatif répond au souci d'accompagner le stagiaire dans ses apprentissages. Cette qualité se retrouve également dans les entretiens professionnels au cours desquels une analyse de l'activité peut déboucher sur une coévaluation des compétences à développer ou des stratégies à mettre en œuvre (Allal, 2002). Les compétences sémiotiques concernent également l'écriture évaluative avec les annotations,

l'observation compréhensive des situations, sachant que toute situation est traversée par des contraintes et qu'il ne s'agit pas de porter un regard rigide sur ce qui devrait exister.

5. **des compétences éthiques.** L'évaluation pose d'emblée la question du pouvoir de l'évaluateur. Cette toute-puissance a été souvent dénoncée tant elle installait une relation dissymétrique entre l'évaluateur et l'évalué, si bien que l'évaluation est toujours une pratique redoutée. Pourtant, l'évaluation peut constituer un moment de libération quand l'évalué prend conscience de son activité et des potentialités dont il est porteur. Est-ce à dire que l'évaluation constitue une promesse d'amélioration, de développement personnel? La réponse est évidente si l'évaluateur avance avec précaution dans le registre évaluatif, en particulier s'il distingue la personne de l'acte à évaluer. C'est ainsi que l'évaluation prend une autre dimension, orientée vers la valorisation des possibles et des potentialités plutôt que figée sur le répertoire des manques à combler. Parce que l'évaluateur sait reconnaître la singularité des stagiaires par des actes qui valorisent des manières de faire différentes (pas d'homogénéité à tout prix), il renvoie une image positive de l'évaluation. L'agir évaluatif est soumis à l'aiguillon de la pensée éthique dès que l'évaluateur privilégie la relation à l'autre, sachant que c'est à partir d'une attention et d'une écoute particulière que l'évaluation portera ses fruits. La prudence dont témoigne l'évaluateur relève alors d'une compétence éthique.

Ces cinq catégories de compétences sont reprises dans le tableau qui suit, à partir du contexte de la formation professionnelle (Jorro, 2003).

COMPÉTENCES	
ÉVALUATIVES	En formation professionnelle
Compétences théoriques	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître/distinguer les modèles de l'évaluation • Analyser/comprendre les approches sommatives, formatives, autoévaluatives, coévaluatives (RVAE)... • Argumenter les choix, les utilisations de ces différentes démarches évaluatives dans des contextes socioprofessionnels
Compétences méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir la validité, la fidélité, l'équité des évaluations • Instaurer la référentialisation en formation • Observer l'activité du professionnel en situation • Collaborer dans la construction du portfolio avec les professionnels • Instaurer un suivi personnalisé des mémoires professionnels • Favoriser la régulation des pratiques professionnelles
Compétences d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir une action éducative /formative en intégrant l'évaluation • Intégrer l'évaluation dans la conception d'un projet • Intégrer l'évaluation dans le projet de l'institution, de l'organisation • Élaborer le référentiel d'évaluation pour chaque action, chaque dispositif • Aménager des temps de régulation
Compétences sémiotiques	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter ce que dit le professionnel en formation, après retour de stage • Comprendre ce qu'il ne dit pas • Retracer la démarche du professionnel en situation • Susciter l'analyse des actes et des actions • Susciter une approche clinique sur les postures professionnelles • Accompagner les professionnels dans l'élaboration de leurs projets • Solliciter la régulation des pairs • Développer une parole indicielle
Compétences éthiques	<ul style="list-style-type: none"> • Agir en fonction du référentiel explicité, négocié en formation • Relever les points de réussite/les éléments à reprendre • Impliquer/responsabiliser le praticien par rapport aux exigences évaluatives • Confronter les points de vue • Autoriser un point de vue singulier • Accueillir l'erreur, en faire un enjeu collectif et individuel de formation • Garantir une congruence entre discours sur l'évaluation et pratiques évaluatives en formation • Instaurer une communauté de professionnels critiques • Accompagner les initiatives, les innovations • Remettre en question le référentiel

Les compétences évaluatives apportent à l'évaluateur des repères opératoires pour l'activité évaluative. Cependant, la dimension opératoire est une première réponse qui pourrait être complétée par une autre approche. En effet, afin de rendre compte des dimensions symboliques de l'évaluation, il importe de souligner l'importance des gestes professionnels comme actes symboliques volontairement adressés. Ainsi, aux compétences évaluatives qui se caractérisent par leur pragmatisme s'articulent les gestes évaluatifs qui sont mis en œuvre avec l'intention de toucher un destinataire, dans une conception du respect de l'évalué.

Des gestes évaluatifs

La question des gestes évaluatifs est essentielle pour les enseignants, les formateurs, les cadres du système éducatif, dans la mesure où le geste évaluatif témoigne d'une culture symbolique, c'est-à-dire du souci de transmettre les valeurs de l'action à l'évalué, mais aussi d'une culture sociale en considérant le sujet comme un acteur en développement.

Une recherche exploratoire sur les cadres du système éducatif, dans leurs missions d'évaluation des établissements scolaires, nous a conduit à dégager cinq gestes évaluatifs (Jorro, 2005) :

1. *Geste de définition de l'objet* : tout évaluateur donne de l'importance à la définition de l'objet à évaluer ; il ne peut être question d'une conception vague et transitoire, qui serait modifiée ultérieurement. Le point de départ de l'acte évaluatif réside donc dans la spécification de l'objet, ce qui permet de rendre public l'objet en question. Ce geste suppose des compétences de problématisation.
2. *Geste de référentialisation* : tout évaluateur est en mesure de se poser la question du souhaitable par rapport aux actions conduites, aux dispositifs instaurés, etc. La référentialisation ne relève pas d'une quête de l'absolu, de la perfection, de l'idéal mais d'une visée réaliste qui permet alors de penser la confrontation entre une réalité et un référentiel d'évaluation. Le geste de référentialisation est un geste de partage des valeurs et des normes, il implique un travail de délibération et de négociation.
3. *Geste d'interprétation* : l'évaluateur est en mesure de porter une interprétation en se basant sur les critères et les indicateurs spécifiés. La fonction critique ne peut se développer qu'en fonction du référentiel établi et des enjeux de régulation postulés. L'interprétation n'est pas seulement une technique, elle se déploie dans des conditions intersubjectives qui supposent une vigilance langagière et une attention sémantique.

4. *Geste de conseil* : l'évaluateur peut apporter sous le terme de préconisations, parfois de recommandations, des éléments de réflexion qui permettront au bénéficiaire de l'évaluation de prendre des décisions et de réguler son action. Le geste de conseil est un geste complexe qui permet d'alerter les acteurs sur des enjeux de régulation, de développement d'une activité ou d'un dispositif. Le conseil suppose alors un équilibre entre le réalisable et le promouvable. L'exhaustivité dans le geste du conseil devient dès lors impossible, la fonction critique suppose que l'évaluateur fasse des choix réalistes en fonction du contexte qu'il a investi.
5. *Geste de communication* : la tâche de l'évaluateur sera complète avec le retour sur l'évaluation conduite sur le terrain. Bien des évaluations restent secrètes, laissant l'évalué sans éléments de repères. Le geste de communication tend, au contraire, à instaurer un dialogue autour de l'action qui a fait l'objet de l'évaluation. Le geste de communication tend à valoriser les acteurs dans leurs projets, dans leurs actions.

Ces gestes constituent des balises dans l'activité de l'évaluateur : ce qui importe, c'est bien de tenir compte des acteurs intéressés par l'évaluation et d'agir sur le terrain de sorte que l'évaluation ne soit ni redoutée ni contournée. Les gestes évaluatifs visent à rendre compte de l'éthique de l'évaluateur et à lever quelque peu les réticences des acteurs, voire leurs inquiétudes. Pour lever de tels obstacles, les gestes évaluatifs, dans ce qu'ils manifestent de respect et d'écoute du terrain, constituent des actes symboliquement positifs de l'évaluation.

Devenir ami critique

L'évaluateur a fait l'objet de nombreux travaux dans les années 90. En particulier, les écrits ont mis au jour les qualités d'intervention des consultants, des experts dans les organisations et les institutions. Ainsi, les postures d'expert, d'auditeur, de consultant (Ardoino, 1990 ; Bonniol, 1992) ont été analysées sous l'angle du pouvoir de l'évaluateur, de l'engagement subjectif, de la négociation du sens, de l'interprétation au regard de la mesure. Les logiques d'intervention et les scénarii des évaluateurs sont aujourd'hui connus. Malgré ces approches, l'évaluateur, encore perçu à travers le prisme du contrôle, est toujours soupçonné de rapports de force. Les représentations sont tenaces et rarement positives et l'on n'interrogera jamais assez la fonction psychologique du travail (Clot, 1999). Aussi, les acteurs attendent-ils des figures identificatoires susceptibles de nourrir leurs pratiques, d'infléchir

leur rapport au jugement ou de susciter des pratiques de coévaluation. Cette fonction d'identification me semble particulièrement agir, à partir de la figure de l'évaluateur proposé par Macbeath (1998), avec l'ami critique.

Différente de celle qui peuple les représentations des acteurs, la figure de l'ami critique apporterait l'image de la bienveillance et de l'exigence :

- la bienveillance d'un regard, d'une écoute, d'une parole ;
- l'exigence à travers le message de développement des possibles, de valorisation du potentiel.

L'exigence de l'évaluateur n'entamerait aucunement la relation d'accompagnement et de conseil dont serait porteur l'ami critique. Ainsi, dans un rapport de proximité-distance, l'ami critique apporterait une collaboration constructive. À coup sûr, les professionnels de l'éducation et de la formation considéreraient cette figure comme particulièrement féconde en classe ou en formation, ce double jeu de la bienveillance et de l'exigence renforçant le message éducatif, fait de tensions et dans lequel l'enseignant-évaluateur ou le formateur-évaluateur recherchent un équilibre juste.

Il reste à promouvoir une formation qui valoriserait l'activité évaluative ouverte aux processus d'accompagnement et de conseil en ciblant les compétences sémiotiques que sont l'écoute, le questionnement, l'observation, le dialogue, etc., ainsi que les compétences méthodologiques permettant de recueillir des traces des apprentissages et de les analyser, toujours avec le souci de permettre une ou plusieurs régulations chez l'apprenant. C'est cette relation complémentaire entre les compétences qui manque encore de visibilité dans les pratiques professionnelles ; elle suppose que l'évaluateur ne se spécialise pas dans un seul registre mais devienne polyvalent en mobilisant les compétences éthiques, sémiotiques, méthodologiques, théoriques, etc. La formation dont nous essayons de préciser la dynamique suppose un saut culturel majeur : partir de l'expérience, de l'activité évaluative comme acte éprouvé sur un terrain professionnel avec les multiples ajustements qui en découlent afin de construire une connaissance incarnée de l'évaluation (Russel & Munby, 1996). Par le fait de sortir de la rhétorique enfermante des modélisations, l'acteur pourrait enfin se reconnaître (Ricoeur, 2004) comme acteur agissant l'évaluation et agi par l'évaluation, toute pratique impliquant un investissement subjectif (Blanchard-Laville & Fablet, 1996).

La figure identificatoire de l'ami critique constitue un horizon pour la formation en évaluation. Pour l'heure, nous savons que le travail de l'évaluateur reste entaché de soupçons. La dimension éthique mérite une attention particulière. Trop souvent, l'évaluation fait l'objet de tractations dans la relation éducative: les travaux de Merle (1996) sur les arrangements évaluatifs montrent ces jeux de pouvoir. Trop souvent, également, les évaluateurs ne peuvent communiquer le résultat de leurs évaluations, la loi du commanditaire devant la loi du secret. Trop souvent encore, les évaluations ne suscitent pas de débat, de régulation de projet, de réorientation d'une action, les questionnements étant arrimés aux contraintes de gestion (pas de vague, dit-on souvent). Lorsque l'évaluation est sous le prisme du pouvoir, du consensus mou, elle devient un frein au changement et l'objectif de développement d'une culture de l'évaluation frise le registre de la crédulité.

Comment la figure de l'ami critique pourrait-elle faire contrepoids? D'abord, parce qu'elle génère une dédramatisation de l'évaluation, d'autant que l'ami critique n'agit pas pour régler des comptes mais pour tisser un dialogue formatif dans lequel l'apprenant envisage un autre positionnement, une autre façon de faire. Ensuite parce qu'elle offre une activité complexe qui renvoie aux valeurs de l'éducateur, en particulier aux valeurs de compréhension et d'exigence. Enfin, et c'est là une qualité majeure, parce qu'elle est agie par moments chez chacun dans d'autres lieux, à d'autres moments (à la maison, dans des situations diverses) et qu'elle fait sens pour chacun: aussi peut-elle devenir une qualité professionnelle gratifiante pour l'acteur.

La figure de l'ami critique parle en faveur d'une connaissance du quotidien de l'évaluation: il sait que l'évaluation n'est jamais une démarche lisse; bien au contraire, il en connaît les reliefs, les impasses, les paradoxes. Confronté à la complexité de l'acte évaluatif, il se dégagera de l'idée d'une harmonie dans l'imbrication des critères et des indicateurs. Conscient des jeux qui apparaissent dans les situations de formation, il fera des choix, reviendra sur un point discordant, diminuera la dissonance ou cherchera à l'amplifier. Professionnel de la régulation de l'action, l'ami critique prend de la distance pour porter un regard aiguisé et bienveillant qui repose sur des compétences précises.

Plutôt que de conclure, je lancerai le débat suivant. Sommes-nous prêts à relever le défi de la formation à l'évaluation, en aidant les acteurs à construire des compétences évaluatives qui garantiraient les exigences éthiques, respectueuses des personnes, des institutions, des terrains? Sommes-nous prêts à formaliser une pratique sociale qui se dilue dans les pratiques professionnelles

à des fins de référentialisation, c'est-à-dire d'analyse et d'incorporation de compétences et de gestes évaluatifs? Voulons-nous développer des formations expérientielles accueillant la problématique professionnelle des acteurs à la place de modèles de formation qui se situent bien souvent hors d'atteinte des praticiens de la formation? L'apprêt intellectuel et la chape idéologique ne sont pas une fatalité! Et l'ami critique peut agir dès demain dans le champ de l'éducation et de la formation.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2002). L'entretien de co-évaluation en situation de stage. *Questions vives*, 1, 11-16.
- Ardoino, J. (1990). *Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Les nouvelles formes de la recherche en éducation*. Paris: Matrice.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bonniol, J.-J. (1992). Le consultant fonction publique: logique de l'intervention, logique de la recherche. *Actes de l'université d'été de Toulon*. Marseille: B&B Consultants.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Dauvisis, M.-C. (2001). Outils et méthodes d'évaluation: quand l'ingénierie sollicite ou questionne la recherche. *Actes du colloque international de l'AECSE*, Lille.
- De Certeau, M. (1981). *L'invention du quotidien. Arts de faire* (tome 1). Paris: Seuil.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Paris: De Boeck Université.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris: De Boeck Université.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2003). L'évaluateur est un autre! In J.-P. Astolfi (éd.), *Éducation, formation: nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp. 223-236). Paris: ESF.
- Jorro, A. (2005). *L'éthique de l'évaluateur*. Conférence au séminaire «Audit d'établissement». Poitiers: ESEN.
- Macbeath, J. (1998). I didn't know he was ill: the role of the critical friend. In L. Stoll & J.K. Myers (éds), *No quick fixes: perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (1996). *Enquête sur le jugement professoral*. Paris: PUF.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-37.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Putnam, R.W. (1996). Trucs de métier et apprentissage réflexif. Qu'est-ce qui vous empêche de le dire de cette façon? In D. Schön (dir.), *Le tournant réflexif* (pp. 223-250). Montréal: Éditions Logiques.

- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.
- Russel, T., & Munby, H. (1996). Restructurer. Rôle de l'expérience dans le développement de l'agir professionnel des enseignants. In D. Schön (dir.), *Le tournant réflexif* (pp. P.251-284). Montréal: Éditions Logiques.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tarquinio, C. (2001). Le recours aux référents professionnels comme préalable à l'identification et à l'évaluation des compétences. In G. Figari & M. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 300-310). Paris: De Boeck.
- Thévenot, L. (2000). L'action comme engagement. In Cnam (éd.), *La singularité de l'action*. Paris: PUF.